

# A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

## IX. ÉVFOLYAM

(1940—41)

KIADJA AZ ÁLLAMI GYAKORLÓ POLGÁRI ISKOLA  
TANÁRI TESTULETE.

IGAZGATÓ:

**KRATOFIL DEZSŐ**

AZ ÁLLAMI GYAKORLÓ POLGÁRI ISKOLA IGAZGATÓJA.

SZEGED, BOLDOGASSZONY-SUGÁRÚT 8. SZÁM.



50527



## **A Cselekvés Iskolája munkatársai az 1940—1941. tanévben:**

*Dr. Baróti Dezső*  
*K. Bedekovich Lajos*  
*Fáber József*  
*Dr. Jankovits Miklós*  
5. *Jármai Vilmos*  
*Jeges Sándor*  
*Kratofil Dezső*  
*Krix Márton*  
*Matkó Gyula*

10. *Megyeri János*  
*Dr. Noszlopi László*  
*Szántó Lőrinc*  
*Szenes Adolf*  
*Dr. Tóth Béla Zoltán*  
15. *Dr. Tóth Ervin*  
*Dr. Udverhelyi Károly*  
*Dr. Várkonyi Hildebrand*  
*Dr. Visy József*





# Tartalomjegyzék.

## I. TANULMÁNYOK.

1. Dr. Tóth B. Zoltán: A gyermek és az irodalom	—	—	—	13
2. Dr. Tóth Ervin: Az új olasz nőnevelés	—	—	—	109
3. — Giuseppe Bottai iskolapolitikája	—	—	—	189
4. Dr. Várkonyi Hildebrand: Fejezetek a serdülés és ifjúkor lélektanából: Lényegszemlélet	—	—	—	1
5. — Lelki konfliktus és kibontakozás.	—	—	—	89
6. — Személyiségalakulás az ifjúkorban	—	—	—	177
7. Dr. Visy József: Tóth Tihamér a diákok apostola	—	—	—	102

## II. GYAKORLATI PEDAGÓGIA.

1. K. Bedekovich Lajos: A XVII. század magyar történelmi eseményeinek ismertetése	—	—	—	—	—	120
2. Fáber József: A könyv füzése és bekötése (IV)	—	—	—	—	—	49
3. — A könyv bekötése (V)	—	—	—	—	—	149
4. — A könyv bekötése (VI)	—	—	—	—	—	232
5. Jármai Vilmos: A szójegyzék vezetése	—	—	—	—	—	27
6. — J. W. Goethe „Mignon“ című költeményének tárgyalása	—	—	—	—	—	126
7. — A szemléltetés a polgári iskolai német nyelvtanításban	—	—	—	—	—	202
8. Jeges Sándor: A gyémánt	—	—	—	—	—	40
9. — A drágakövek	—	—	—	—	—	141
10. — Az arany	—	—	—	—	—	218
11. Krix Márton: Az osztás alapfogalmai. Osztás írásban egyjegyű osztóval	—	—	—	—	—	32
12. — A mértékek összefoglalása	—	—	—	—	—	185
13. — Az aránypár	—	—	—	—	—	214
14. Matzkó Gyula: A fényképező gép és a fényképezés	—	—	—	—	—	44
15. — Transzformátorok	—	—	—	—	—	146
16. — Osztályozási próba a természettanban	—	—	—	—	—	226
17. Megyeri János: A szeszgyártás	—	—	—	—	—	222
18. Szántó Lőrinc: A következtető mondat	—	—	—	—	—	21
19. — A mondat tárgya	—	—	—	—	—	114
20. — Petőfi: Kutyakaparó	—	—	—	—	—	194
21. Dr. Udvarhelyi Károly: Dél-Európa (Balkán-félsziget felszíne)	—	—	—	—	—	86
22. — Svájc	—	—	—	—	—	129
23. — Ausztrália gazdasági élete, társadalmi és politikai viszonyai	—	—	—	—	—	209

### III. IRODALOM. a) Hazai irodalom.

1. Berg Pál: Az angol középiskola. Ism.: Matzkó Gyula. — — —	51
2. Csete Balázs: Az iskolám az én váram. Ism.: Matzkó Gyula — —	66
3. Dr. Eperjessy Kálmán: A magyar falu településtörténete. Ism.: Udvarhelyi Károly — — — — —	55
4. Feketekúty B.: Jugoszlávia magyar szemmel. Ism.: Visy József dr.	59
5. Ferdinándy M.: Középeurópa. Ism.: Visy József dr. — — —	59
6. Gelei József: Merre haladjunk? Riadó szó a nemzethez. Ism.: Vár- konyi Hildebrand dr. — — — — —	154
7. Gogolák L.: Pánszlávizmus Ism.: Visy József dr. — — —	59
8. Dr. Jankovits Miklós: A fővárosi nevelés mai feladatai. Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	57
9. — A 6—10 éves gyermek nevelése. Ism.: Szántó Lőrinc —	57
10. Makkos Lajos: A magyar nyelvtan tanításának problémái. Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	65
11. Matzkó Gyula: Fizika. Gyakorlati tanítások. II. rész. Ism.: Krix Márton — — — — —	58
12. Ortutay Gyula: Fedics Mihály meséi. Ism.: dr. Baróti Dezső — —	62
13. — Kis magyar néprajz. Ism.: dr. Baróti Dezső — — —	62
14. Pius—Uhl: Szemben az élettel. Ism.: Visy József dr. — — —	157
15. Rapaics Raimund: Magyar kertek. Ism.: dr. Baróti Dezső — —	64
16. Harkai—Schüller Pál: A lélektan feladata. Ism.: Noszlopi László dr.	155 ✓
17. Dr. Schilling Gábor: Afrika gazdasági jelentősége. Ism.: Udvar- helyi Károly dr. — — — — —	233
18. Schneider Fr.—Dormuth A.: Katolikus családi nevelés. Ism.: Visy József dr. — — — — —	236
19. Sik Sándor: Pázmány. Ism.: Baróti Dezső dr. — — —	53
20. — Zrínyi Miklós. Ism.: Baróti Dezső dr. — — —	53
21. Szántó Lőrinc: A magyar helyesírást tanítás alapvetése. Ism.: Matzkó Gyula — — — — —	239
22. Tóth Béla Zoltán: A félelem jelenségeinek lélektana és pedagógiája. Ism.: Matzkó Gyula — — — — —	67
23. Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana. Ism.: Szántó Lőrinc	52

#### b) Külföldi irodalom.

1. Friedrich Schneider: Unterrichten und Erziehen als Beruf. Ism.: Jankovits Miklós dr. — — — — —	158
--	-----

### IV. Lapszemle.

1. Nevelésügyi Szemle — — — — —	77.	250
2. Magyar Tanítóképző — — — — —	79.	174
3. Orsz. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny — — 81.	175.	255
4. Pedagógiai Szeminárium — — — — —	—	83

5. Magyar Pedagógia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	169
6. Nevelés	—	—	—	—	—	—	—	—	—	252
7. Der deutsche Volkserzieher	—	—	—	—	—	—	—	—	—	85

#### V. KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK. (Szenes Adolf)

1. A romániai magyar felekezeti iskolák érettségi eredményei	—	68
2. Irni-olvasni tudás Romániában	—	69
3. Az Erdélyi Magyar Gazdasági Egyesület és a Minerva Irodalmi és nyomdai műintézet Rt. népművelésitevékenysége	—	69
4. Visszakapja az egyház az elvett iskolavagyont a Bácskában és Romániában is	—	70
5. A jugoszláviai magyar értelmiség utánpótlása	—	70
6. Magyar hallgatók külföldi iskolákon	—	71
7. A német nyolcosztályú elemi iskola új tanterve	—	71
8. Testi fenyték az iskolában	—	72
9. Olasz nevelés Libiában	—	72
10. Az iskolás gyermek az iskolán kívül	—	73
11. A Romániában maradt magyarok iskolái	—	161
12. A német nyolcosztályos népiskola új tantervéhez kiadott utasítások	—	163
13. Háztartási iskolák Németországban	—	165
14. A tanulók osztályozása Németországban	—	168
15. A német hacsztályú Mittelschule (polgári iskola) új tanterve és utasításai	—	241
16. A Romániában maradt német iskolák	—	249

#### VI. HIREK.

1. A felvidéki polgári iskolai tanárok szünidei tanfolyama	—	87
2. Az állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola új igazgatója	—	176
3. Az állami Polgári Iskola Tanárképző Főiskola új tanárai	—	176



# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”.

Igazgató: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik tanévenként 5 kettős számjelzésű könyvalakú füzetben, 32 lnyvi terjedelemben. Előfizetési ára egy tanévre 12 pengő.

Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája.  
Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

## Fejezetek a serdülés és ifjúkor lélektanából

(Második közlemény)

### Lényegszemlélet.

(1. Az ifjúkor igazi lényegének kérdése. — 2. Test és lélek. — 3. A tisztán fiziológiai alapú értelmezés. — 4. Az ifjúkor, mint »átmeneti« állapot. — A lelki konfliktusok szerepe. — 5. A konfliktusok és központi helyük az ifjúkor lelki értelmezésében. — 6. Fejlődés és a lelki konfliktusok.)

1. Mi a serdülésnek és ifjúkornak, mint élet- és lélekjelen-ségnek „lényege“, végső „értelme“, rövid tételbe foglalható ér-értelmezése, jelentése: ez a kérdés foglalkoztat bennünket el-sősorban e helyen azok után, amiket a serdülés és ifjúkor iro-dalmáról és fő szakaszairól az előző közleményünkben előad-tunk. A serdülés és ifjúkor „lényegének“, élettani vagy lélek-tani szerkezetének és az emberi életben elfoglalt helyének ez a megjelölése rendkívül fontos feladat és ezt a feladatot az if-júkor írói mind teljesítik is. Állásfoglalásaik élénk világot vet-nek nemcsak lélektani rendszereikre és alapfogalmaikra, ha-nem világszemléletükre is: az ifjúság elméleti kutatóiról is áll az, amit más vonatkozásban mondott valaki: „mondd meg ked-velt íródat s megmondom, ki vagy.“ Az ifjúkorról s annak je-lentőségéről táplált nézeteink elemi erővel tárják fel filozófián-kat és egész életfelfogásunkat, és egyúttal éles próbáját ad-ják a nevelői gondolkodásnak is. Az ifjúkor lényegszemlélete ennél fogva kettős érdekekkel bír: egyfelől lélektani probléma, — épúgy, mint a gyermekkor, vagy a felnőtt- vagy öregkor; más-felől pedig a lélektani kérdésréteg mögött elterülő bölcsészeti értékelő és világszemléleti probléma is egyben.

2. Az irodalom áttekintése kérdésünk szempontjából nem nehéz és époly könnyű a kérdés megoldását tartalmazó álláspontok csoportosítása is. Mindjárt első pillantásra feltűnik, hogy az írók és lélekbúvárok (írókon a regény- és drámaírókat is kell érteni) világosan három csoportra oszlanak s a tagolódás szempontját egyszerű világossággal ebbe a két szóba találjuk összesűrítve: „test és (vagy) lélek.“ Más szavakkal: döntő az az állásfoglalás, vajjon a serdülés és ifjúkor lényeges mozzanatát *testi*, (fiziológiai, mirígyrendszerbeli, idegrendszerbeli, stb.) folyamatokban pillantjuk-e meg, — vagy ezzel ellentétesen valljuk a *lelki* élet öntörvényű kifejlődését; ott a „test“ itt a „lélek“ szempontja érvényesül a maga túlsúlyában. E két csoport mellett vannak a szemléltetőmód *teljességére* törekvő vizsgálatok is, miket „totalitárius“ felfogás jellemez. Ezek mind a két lényeges tényezőnek meg akarják adni a maga helyét az ifjúkor értelmezésében, az egész személyt egységes egésznek tekintik, kiből „minden összefügg mindennel“, — csupán a „testi“ és „lelki“ folyamatok összefüggésének rejtélyét oldják meg (ha tudják) különféle s egymástól eltérő módon. — Ezen csoportosítást keresztezi egy másik is, mely szintén nagyon tanulságos az ifjúkor tanulmányozójára. Tekintsük azokat, akik nyomatékosan hangoztatják a *lélek* szempontját az ifjúkor értelmezésében: itt is a nézetek kaleidoszkópikus változatosságára akadunk. Egyik csoportjuk megelégszik azzal, hogy a serdülő és ifjúkor lélektani lényegét egyszerűen az *átmeneti* jellegben látja, a *differenciálódásnak* egy sajátos módjában, ahogyan a fejlődő lény már nem gyermek, de még nem felnőtt; mások a lelki élet minden részére kiterjedő *elmélyülés* jelenségét helyezik a központba; vannak, akik a *lelki konfliktust, zavart, krízist* tartják legfontosabb mozzanatnak, mások az *önállóságra* törő tendenciát, vagy a *kiegészülés*, esetleg az *énkeresés* és *találás* folyamatát, kapcsolatban a *társadalomba való új beilleszkedés* mozgalmával, vagy anélkül; egyik legjelentősebb értelmezés az ifjúkor lényegét az *értékvilág* felfedezésében és küzdelmes, kidolgozásában pillantja meg, és így tovább. Mindezek a nézetek részint egymás között, részint az ifjúkor fiziológiás szemléletével egybeszővődve a legérdekesebb látványt nyújtják; ennek részleteiben való szemléletére hívják meg az alább következő sorok és fejtegetések az olvasót.

3. A tisztán „*testi*“ szempontok szerint történő értelmezéseknek természetesen megvan a maguk jogosultsága, ha az orvosi és fiziológiai célkitűzések határait nem lépik túl és az ifjúkor lelki jelenségeinek vizsgálatára vagy nem terjeszkednek ki, vagy nem kísérlik meg ez utóbbiaknak az előbbiekből

való kizárólagos értelmezését. Ebből a tekintetből elég két jelentős munkára utalni: az egyik *Guy Laroche* gyűjteményes műve,<sup>1</sup> melyben a szerzők a serdülés- és ifjúkor hormonos, élet-tani, táplálkozási, növekedési, stb. jelenségeit és ezek közös el-változásait csupán orvosi szempontból tekintik és nem bocsát-koznak lélektani értelmezésekbe. Természetesen ezt az utóbbi megjegyzésünket nem szabad félreérteni; tévedne az, aki a mai orvostudomány egyik vezető szempontját nem érezné ki az idézett mű gondolatvilágából s ez az, hogy mindig az *egész emberről*, tehát a lelkes emberről van szó, bármily elszigetelt szervezeti részletkérdést elemez is a kutató; ezért az emlí-tett francia mű is kitér például a túlterhelésre, vagy a szexuá-lis életnek minden jelenségére, melyekben a „lelki” elem is, köztudomás szerint nagy szerepet játszik. Mégis meg lehet ál-lapítani, hogy a szóbanforgó munka a legnagyobb gondossá-gal törekszik érvényesíteni a *tisztán* élet-tani és orvosi szem-pont kizárólagosságát s ehhez képest a serdülés és ifjúkor lé-nyegét az életfolyamatok sajátos alakulásában tünteti fel. — *R. Neurath* <sup>2</sup> már nem szórítkozik a serdülésnek tisztán élet-tani és kórtani jellemzésére, hanem kitér annak lélektani moz-zanataira, a „pszichikai serdülésre” is<sup>3</sup>. Álláspontja teljesen helyes és elfogadható: óva int attól, hogy a serdülés lényegét egyedül a szervezetnek „hormonizálásában” lássuk; a belső elválasztású mirigyek hatása igen nagy lelkileg is, mert át-változtatja az egyén egészét; mégis fontos „a *lelki tevékeny-ségek öntörvényű kifejlődése*” is, — enélkül nem lehetne meg-érteni az *egész* embert, annak ifjúkori fejlődését, sajátos „élet-vonalának” kialakulását. A lelki élet ifjúkori fejlődéséhez „ne-héz ugyan hozzáférközni”, mégis tudni kell, hogy annak sa-játos törvényei vannak, melyeket nem tudunk megfejtteni egy-szerűen az érési hormon-folyamatokból.

Azok ellen, akik az ifjúkor lényegét egyszerűen a hormonok, vagy más élet-tani tényezők működésében vagy változásaiban látják, méltán lehet han-goztatni *Haering*<sup>4</sup> vádját: »elanyagiasítják a szellemet.« Anyagiassá teszik, anyagi (tisztán testi) változások alapján értelmezik a serdülő s az ifjú *egész* viselkedését, minden, még legmagasabbrendű lelki vagy szellemi megnyilvánulását is, amiben az a burkolt, vagy nyílt metafizikai álláspont fejeződik ki, hogy a »szellem« voltaképpen ugyanazon törvényeknek van alávetve, mint az anyag. E felfogás legtisztábban a klasszikus anyagelvűség (materializmus) tanaiban tükröződik, de ide lehet sorolni, mint *E. Volkmann*<sup>5</sup> teszi a *Freud-*

<sup>1</sup> La puberté. Etude Clinique et physiopathologique. Paris, 1938.

<sup>2</sup> Die Pubertät. Psychologie. Pathologie. Wien. 1932.

<sup>3</sup> I. m. 58 kk. II.

<sup>4</sup> Th. L. Haering: Die Materialisierung des Geistes. Tübingen. 1919.

<sup>5</sup> G. Volkmann: Über die Formkraft des Vorbildes stb. Würzburg. 1937.

féle elméletet is, ha ennek az elméletnek alapfogalmát, a *Libido-t*, vagyis a nemi ösztönben nyilvánuló életenergiát tisztán anyagi erőnek fogjuk fel. Ebben az esetben a serdülés egész magasabbredű lelki világa nem volna egyéb, mint ennek az (anyagias) őserőnek *szublimációja*. Így tehát a freudi tan is az anyagelvűség vádjá alá esnék és egyúttal elégtelennek bizonyulna a test és lélek viszonya általános kérdésének megoldására éppen úgy, mint az ifjúkor igazi lényegének megragadására. Ami különösen ezt az utóbbi kérdést illeti, meg kell látnunk, mily *elégtelen* a tisztán élettani (vagy anyagelvű) álláspont a serdülés és ifjúkor *teljes* lélektani képének és tartalmának értelmezésére. Nincs életkor, amelyben az anyagi és a szellemi tevékenységek oly távol állanak egymástól, mint ebben az életszakaszban, — nincs még egy korszak az ember életében, mikor lelki és szellemi erői oly virágzásnak indulnak, mint az ifjúkorban. — nincs oly időpont, mely alkalmasabb volna a szellem öntörvényűségének példázására mint éppen az ifjúkor. Ezt a tanulságot különösen *Spranger* munkájából meríthetjük s vele együtt azt a meggyőződést is, hogy az ifjúkor jelenségeit nem lehet egyszerűen az élettani változások összefoglaló képével érthetővé tenni. Az ifjúkor sajátos szellemi életének megértéséhez túl kell haladnunk a pusztán fiziológiai jelenségek s így a nemi élethez «zükséges» hormonok körét és át kell lépnünk a lélek és szellem birodalmába, melynek külön törvényei vannak, az ifjúkori lelki élet nagy területeit függetlenül is kell tanulmányozni az élettani folyamatoktól.

Ennek az alapgondolatnak tisztázása után természetesen még mindig fennmarad az a megoldatlan kérdés: hogyan lehet *mégis* elképzelni az ifjúkorban a testnek a lélekre és szellemre és viszont tett »hatását»? Mit lehet és kell vallanunk arról, vajjon a hormonok s az egész testi élet folyamatai mikép »tükröződnek«, vagy »viszhangzanak« a szellemi életnek területén? Vagy azt kell képzelnünk, hogy »test és lélek világa« egymás mellett párhuzamosan pereg le? Látnivaló, hogy az ifjúkor értelmezésében sem kerülhetjük meg a test és lélek viszonyának ősi kérdését. A »testi« és »lelki« folyamatoknak elméleti elkülönítéséről és ezeknek újra történő egybeszövéséről legelfogadhatóbbnak tartjuk *Volkmann*<sup>6</sup> véleményét: A nemi élet rugói mindenestre *táplálják* a lelki és értelmi életet is, sokféle alakban, rejtve és szemelláthatóan *átjárják* a szellem életét is. De ez a szellemi élet mégsem egyszerű átváltozása (szublimációja) a testi tényezőknak, hanem velük szemben *új és önálló* valóság és éppen ezért az ifjúkor *lényegét* sem állapíthatjuk meg a nemi érásban, hanem a *szellemnek az értékvilággal vívott küzdelmében*. Ezt a harcot persze táplálják a testi-élettani változások is — hogy miképen, azt végső fokon átlátni még nem tudjuk, — de a serdülés és ifjúkor sajátos szellemi életét és tartalmát nem teszük előtünk érthetővé. Ilyen értelmezéshez már egy más fogalomkészletből, a szellem és lélek öntörvényű világából kell elveinket merítenünk.

4. A serdülés és ifjúság *teljes és igazi* megértéséhez, úgy látszik, közelebb vezet bennünket akár a totalitárius, akár a

<sup>6</sup> I. m. 23. I.



lélektani szemléletmód: az első azért, mert minden szempontot igyekszik figyelembe venni az értelmezésben, az utóbbi pedig azért, mert a lélek és szellem „öntörvényűségéből” indul ki. A mindenoldalú értelmezést későbbre halasztva, elemezzük egy kissé a *lélektani* szempontokat követő elméleteket.

Egyik legjellegzetesebb felfogás a serdülés és ifjúkor lényegét így határozza meg: „átmenet”, „átmeneti évek” és ezzel kiemeli a tizes és huszas életevek közötti időszak ideiglenes, problematikus, be nem fejezett, önállótlán voltát. — azt, hogy minden emberi életszakasz között ez van legjobban a jövőre irányítva s ennek következtében saját értéke és jelentése talán nincs is. Mielőtt ennek az alapfelfogásnak értékét mérlegre tennők és közelebbi tartalmát kritika alá vonnánk, jegyezzük meg, hogy koronkint az irodalomban ezzel homlok-egyenest ellenkező nézetek is felbukkannak. Így *Wynekenre* és az 1920-as évek *német ifjúsági* mozgalmára kell csak gondotnunk, hogy az ifjúkor értelmezésében csattanós példát találjunk az ellenkező túlzásra.

*Wyneken* munkái<sup>7</sup> az ifjúkorban találják az ember legnagyobb legragyogóbb és legtermékenyebb korszakát. Szerinte az ifjúság arra van hivatva, hogy saját szellemi erőivel önállóan hozzájáruljon a kultúra felépítéséhez, mert e korban a legfogékonyabb az ember minden szellemi érték és erő iránt, ekkor legtevékenyebb és legtermékenyebb. Az ifjúkor nem „átmenet” tehát csupán a teljes értékű felnőttkorhoz, — nem önállótlán várakozási idő és előkészület az életre, hanem maga a legértékesebb, legteljesebb élet.

*Wyneken* felfogása azonban szintén véglelet jelent. Ha örömmel üdvözljük is azt a nevelői szempontból rendkívül jelentős gondolatot, mely *minden* emberi életszakasznak bizonyos *önértéket*<sup>8</sup> tulajdonít, ugyanakkor nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy ez a kor azért mégis magán viseli az átmenetnek, a befejezetlenségnek a bélyegét. Az emberi művelődés irányítását koronkint csakugyan a lelkiileg „fiatalok” veszik kezükbe: ezek azonban lélektani szempontból nézve mégis csak érett és megállapodott emberek, kiegyensúlyozott egyéniségek, nem „átmeneti” lelkiiségek. A probléma magva tehát ez: miben áll ez az átmeneti korszak, melyek ennek a válságos időszaknak sajátos jellegi? Miért kell minden idealizmus és teremő képesség mellett is az ifjúkorban forrongó és befejezetlen életszakaszt látni?

Felelet több irányból is hangzik felénk. — A feleletek el-

<sup>7</sup> Was ist «Jugendkultur»? 1914. — Die neue Jugend, 1914. — Der Kampf für Jugend, 1919. stb.

<sup>8</sup> E sorok írója ezt a gondolatot 1913-ban fejtegette egy könyvbírálat-

ső típusát különösen az angol írókból kapjuk, akik *G. Stanley Hall*tól kezdve kiemelik az ifjúkornak éretlen vagy viharos (Strum- und Drang-) jellegét.<sup>9</sup> — A második típus nem elégszik meg egyszerűen az éretlenség hangoztatásával, hanem mélyebbre hatol és a jelenségek okait kutatja. *Kempelen*<sup>10</sup> az ifjúkor legmélyebb alaptendenciáját az önállóságra való törekvésben látja ugyan, de élesen kiemeli e korszak átmeneti jellegét is és ezt pontos fogalmakkal írja körül: az ifjúkor lelki élete rendeződés alatt áll, mert megbomlott a gyermekkor közömbös egyensúlya és az egész lelki élet labilissá vált; míg a gyermekkor a differenciálatlan egység képét mutatja, addig az ifjúkorban a differenciált sokféleség tűnik fel, hogy átadja helyét az érett kor differenciált egységének. Kétségtelen, hogy ezekkel az alapfogalmakkal lényegesen közelebb jutunk annak az „átmeneti” állapotnak a helyes értelmezéséhez, melyet más szerzők egyszerűen csak az „éretlenség” jelszavával intéznek el. A „rendeződés” fogalma utal arra, hogy megbomlik a gyermekkor lelki egyensúlya és bizonyos zavar következik be az érés és serdülés folyamán. Ebben az irányban haladnak *Heymans*<sup>11</sup> fejtegetései is. *Heymans* azonban inkább a lelki egyensúly fogalmát veti alapul, mikor az ifjúkor értelmezéséről van szó. A serdülés és ifjúság kora nem más az ő szemében, mint a „lelki egyensúly megbomlása, és lassú helyreállása.” Ez a gondolat átvezeti az irodalom ismerőjét egyik legfontosabb elméletre, arra, mely az ifjúkor lelki-szellemi lényegét a lelki konfliktusokban látja. A lelki egyensúly eszméje ugyan nagyon hasznos és termékeny eszme, a személylélektan és a cselekvések értelmezése rendkívül nagy hasznát veszi minden téren s így a bennünket érdeklő ifjúságlélektanban is; mindamellett rá kell mutatni arra is, hogy *Heymans* nem aknázza ki a felvetett gondolatot és nem jut el a lelki konfliktusok feltevéséig, ámbár az összeütközések minden elemét felsorolja, különösen az érzésvilágéit. Annál jobban a középpontba helyezik a konfliktus-gondolatot *Sschwaab* és *Veeder*<sup>12</sup>, Ar-

<sup>9</sup> *G. A. Hall*: Flapper Americana Novissima (*Atlantic Monthly* 1922). — *L. S. Hollingworth*: The Psychology of the Adolescent. London. 1930. 19. t. (összegyűjti az éretlennégre vonatkozó amerikai kifejezéseket). — Nálunk a »kamasz«, németben a »Flegeljahre«, »Tölpeljahre«, »bakfis« kifejezések jelzik irodalmi alakban a szóbanforgó jellegzetességet.

<sup>10</sup> Az ifjúság lélektanának alapvázlata. Budapest. 1928. 19. k. II.

<sup>11</sup> Einführung in die spezielle Psychologie. Leipzig. 1932. 275. l.

<sup>12</sup> The Adolescent. His Conflictus and Escapes. London. 1929. E más egyik legértékesebb ifjúságlélektanunk.

*litt.*<sup>13</sup> *Vermeulen*,<sup>14</sup> *Croner*<sup>15</sup> és mások. A konfliktus-elmélettel eljutottunk az ifjúkor lelki életének legmélyebb, igazi szerkezetéhez. Ezért szükséges, hogy ezt a magyarázó elvet kissé közelebbről is elemezzük és világánál az ifjúkor igazi természetét megismerjük

Az ifjúkort a lelki konfliktusok klasszikus idejének tekintve, a nézetek két csoportjával találkozunk ezen elmélet körében. Az egyik az összeütközést a fejlődő ember és annak *környezete* között látja, a másik felfogás a konfliktus lényegét a lelki erők *immanens*, azaz tisztán belső, szükségképeni jelenségének fogja fel. Kérdés, melyik nézet hatol mélyebbre és tükrözteti hívebben az ifjúkor lelki helyzetét? — *Sadler*<sup>16</sup> szerint a lelki konfliktusok többnyire az egyénnek a környezettel, a »valósággal« történő szembenállásából erednek: a rideg valóság, az élet ellentétben van az egyén vágyaival, ugyanígy a szülői és más tekintély is; emellett felmerülnek összeütközések és az *én* belső világában is, pl. a szerelem és a becsvágy vagy kötelesség között; ez utóbbi fajta összeütközések szerzőnk szerint tulajdonképpen ösztönök és tendenciák harcát jelentik, nem csupán az »érzelmekeket«, vagyis az ifjú személyiség mélyéből erednek s annak belső életéhez tartoznak. *Sadler* elmulasztja az összeütközések két csoportjának egységes nevezőre hozását és nem kísérli meg a »külső« konfliktusokat összevetni a »belsőkkel«, holott eleve valószínű, hogy itt voltaképpen nem két egymást kizáró csoportról van szó, hanem csak egyféléőről, t. i. belső összeütközésekről. Az ifjúkori lelki konfliktusok kérdésének lehető legjobb lélektani megoldásához a következő szempontokból indulhatunk ki: a) Ritka eset az, hogy valakinek serdüléskora és ifjúsága teljesen zavartalanul és minden összeütközéstől mentesen folyjon le. Tökéletes nevelői helyzet, átörökölt kiegyensúlyozottságra hajló természet, különösen pedig erős alkalmazkodó hajlam vagy gyorsan megoldja az összeütközéseket, vagy azokat eleve kirekeszti. Az elméleti kérdés azonban ezen esetekben is fennáll: lehetséges-e *teljesen konfliktusmentes* ifjúkor? — b) Ha e kérdésre feleletet keresünk, arra a pontra kell irányítani figyelmünket, mely nem kerülte el a lélkibúvárok tekintetét: hogy t. i. lelki összeütközések nemcsak a külső, zavartkeltő hatásokra keletkezhetnek, hanem az ifjúkor lelki életének *sajátos belső fejlődéséből is*, teljesen endogén forrásból, magából az élet *kibontakozó* erőinek játékából is. Az ifjúkorban ugyanis egy új hatalom, egy új képesség jelentkezik a lélekben, ez az *önmagunkra való eszmélés*; ennek hatása az, hogy felfedezzük *énünket*, beletekintünk lelki világunkban és önmagunkat szokatlan erővel elemezni kezdjük. Igazuk van azoknak, akik ebben az *én-felfedezésben* az ifjúkor lelki életének egyik legjelentősebb mozzanatát látták (*Spranger, Ch. Bühler, W. Stern stb.*). Bennünket e helyen leginkább az érdekel, hogy ennek a felfedezésnek során egészen új megismerésben feltáruulnak a serdülő

<sup>13</sup> *Adolescent Psychology*. New-York. 1933.

<sup>14</sup> *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris. 1926.

<sup>15</sup> *Psyche der weiblichen Jugend*. 2. kiad. Langensalza. 1925.

<sup>16</sup> *Piloting modern Youth*. London. 1931. 135 kk. II.

előtt testi ösztönei és impulzusai és saját lelki életének új képességei. *Mind a két világgal tehetetlenül áll szemben, — új alkalmazkodásra van szüksége, — mind a test vágyaival, mind a szellem kitaruló új igényeivel szemben.* Hogy innen a további út szükségképpen az *én és a világ tudatos átértékeléséhez* vezet, azt W. Stern mutatta ki s ezzel az ifjúkor lélektanának egyik maradandó alapkövét helyezte el. Világos azonban az is, hogy a serdülő belső életének ez a fejlődése már *önmagában is konfliktussal jár*, már önmagában belső válságot jelent, akár hozzájárulnak, vagy kiváltják, — mint külső esetleges alkalmak. — a környezet kedvezőtlen erőszaktételei a vágyakkal, vagy tendenciákkal szemben. Teljesen zavartalan serdülés és ifjúkor ebben az értelemben tehát nem képzelhető el. — c) A belső konfliktusok teljes megértéséhez szükséges azonban az is, hogy észrevegyük: az ú. n. »külső« összeütközések, végelemzésben szintén »belső« konfliktusok gyanánt foghatók fel és így is kell őket lélektani szempontból értelmeznünk. Nézzük pl. azokat a nehézségeket, zavarokat — lényegükben lelki összeütközéseket, — amelyek a nemi élet kibontakozásából erednek a serdülés korában. Schwab és Veeder<sup>17</sup> helyesen rámutatnak arra, hogy ezek a belső és sokszor titkolt nemi zavarok abból származnak, hogy az emberi társadalom erkölcsi *tabu-vá tette* a nemi élet akadálytalan és gátlástalan érvényesülésének sok tárgyát és esetét s ebből érzelmi zavarok támadnak az ifjú lélekben. Viszont Arlitt elmélyíti a kérdést és meggyőz bennünket arról, hogy a nemi élet összeütközéseit a vágyak és tilalmak között nem egyszerűen csak a tilalmak idézik elő, hanem az a *belső helyzet*, melyben a serdülő van: az, hogy *nem érti még meg* saját feszülő vágyait és tendenciáit, s a nevelés sem készítette *út elő* ezeknek helyes értelmezésére, kormányzására, levezetésére, kanalizálására. (A »tabuból« eredő egyszerű »elfojtás« egyike a legrosszabb eljárásoknak). Az összeütközés tehát itt is a legbelsőbb síkon játszódik le. Vagy vegyünk egy más esetet. Az ifjúkorban kibontakozik a *természetes függetlenség* vágya és tendenciája, kapcsolatban azzal a céllal és feladattal, hogy a serdülő »teljes emberre« váljon. Ha ez az önmagában gátlástalan tendencia, — és minden tendenciánk ilyen önmaga szerint, — beleütközik a szülői, tanítói, társadalmi tekintélyekbe és törvényekbe, akkor »külső« konfliktusnak minősíthetné az ifjú viselkedését a felületes szemlélő, hasonlóképpen az iskola és az otthon túlságosan magas követelményeiből eredő összeütközések esetét is. Ha a dolgok mélyére tekintünk, csakhamar észrevesszük azonban, hogy ezekben az esetekben igazában belső összeütközésről van szó, érzelmek, azaz *törekvések* közti konfliktusokról, melyek kétfelé vonják az ifjú lelket s önmagával való küzdelmekbe sodorják. — d) Így a konfliktusoknak rendkívül nagy számával és sokféle alakjával találkozunk és ezeknek helyes csoportosítása csak úgy sikerülhet, ha a külső-belső ellentétek fogalma helyett mást iktatunk be. Az ifjúkor lelki viharainak helyálló osztályozásához akkor jutunk el, ha ennek az életszakasznak *jellemző és lényeges tendenciáit* vetjük alapul. Ezeknek összeütközése akár egymás között, akár más, nem lényeges

<sup>17</sup> The Adolescent. 25/25. l.

<sup>18</sup> Adolescent Psychology. 11/12. l.

tendenciákkal, vágyakkal és impulzusokkal: adja a serdülésnek és ifjúkor-  
nak valódi képét. A külső tényezők ezen összeütközésnek csupán *alkalma*  
gyanánt szolgálnak, a viselkedést *kiváltó* okok gyanánt; a belső feltételek  
nélkül nem volna vagy más volna erejük és hatásuk (mint a gyermekkor-  
ban, vagy a felnőtt korban). Az ifjúkor jellegzetes alaptörékvégeit a követ-  
kező elsorolásban foglalhatjuk össze: Az *önérvényesítés* sajátos alakja, me-  
lyet némelyek az ifjúkor »hiúsága« gyanánt emlegetnek és amely a máso-  
kon való uralkodás, kitűnni vágyás, túlzott önérzet, beeszálló alakjai-  
ban, továbbá a védekező reakciók különleges módjaiban, s a tipikus félénk-  
ségben, vagy a csekélyértékűségek túlzásaiban nyilvánul meg. — A máso-  
dik alaperő a serdülésben az ifjúkorban a felébredő *nemi élet* és az énkiege-  
szülés szükséglete. — A harmadik helyen az ifjúkor jellegzetes *csoportéleté-  
nek* tendenciáját említjük. — Negyedszer ki kell emelni az *utánzás és esz-  
ménykövetés* (rajongás) különleges jelenségeit. Végül ide sorolhatjuk *Ar-  
litt*<sup>19</sup> különösnek tetsző, de mély alapokon nyugvó megállapítását is, mely  
szerint alaptendenciája az ifjúkorban az is, hogy rendkívül érzékeny a szenve-  
dések látványával szemben és ebből erednek a gyengéket gyámolító, fele-  
lősségérzetet keltő, a társadalmi igazságot és jótékonyt megvalósító to-  
vábbi tendenciák, a térítői hajlam, az erkölcsi és vallási életnek, a hazafi-  
ságnak hősiességi hajlamai stb. — Mindezek a tendenciák együttesen és egy-  
mást keresztezve élnek az ifjú lelkében és szolgálnak indítékok gyanánt ar-  
ra az alapjelenségre, melyet lelki konfliktusnak nevezünk. — e) Ha a kon-  
fliktusok alkotják az ifjúkori lélek leglényegesebb mozzanatát, akkor felme-  
rül a kérdés, mi a nevelésnek a feladata ezzel a jelenséggel szemben, mely  
szükségképpen az *anómia* jellegét mutatja a többi életszakaszok viszonya-  
lagos összhangjával ellentétben? Mielőtt e kérdésre felelnénk, szenteljünk fi-  
gyelmet annak a tételnek, melyet különösen *Arlitt*, *Hollingworth* és *Sadler*  
hangoztatnak. Az ifjúkor és serdülés válságai csak azért oly élénkek és bo-  
nyolultak, mert a mai civilizáció és művelődés sokszoros gátlásokkal és ta-  
bukkal veszi körül a serdülőket, aki így nehezen tud alkalmazkodni; egyúttal  
meg is nyúlt az ősember ifjú korszaka a mai társadalomban, mely  
csak hosszú ifjúság után állítja saját lábára az egyént és engedélyezi az  
önálló életet. Egy más okot a gyermekkor helytelen nevelésben találhatunk.  
Ezek teszik az önmagában is válságos »átmeneti« állapotot sok ifjúra és ne-  
velőre nézve oly nehézvé, — és ezért mondhatjuk, hogy a serdülő és ifjú-  
kor a nevelők valószínű próbaköve. Innen érthető továbbá az is, hogy sok  
elméletalkotó az ifjúkor lényegéhez tartozóknak ismeri fel a fiatal lény *be-  
lénövését a társadalomba*: ennek a gondolatnak előfeltétele az, hogy a ser-  
dülő *alkalmazkodása* kezdetben nagyon hiányos, mert hiszen »az új lelki  
struktúra küzd benne a régivel« (*W. Hoffmann*), — azaz lényege a válság,  
a konfliktus. — f) A lelki harcok annyira rányomják bélyegüket a serdülő  
és ifjú személyiségre, hogy könnyen megérthetjük belőlük az ifjúság többi  
*alakjainak jellegzetességeit* is, minők az egyén *csekélyebb integrációjá* (a felnőttel  
szemben), — a *nagyobb állhatatlanság*, — a *nagyobb fokú következetlen-*



ség és a folytonos ellentétek között való hánykolódás; ezekről a sajátos jelenségekről az ifjúkor lélektana bőven beszámol.

5. Látnivaló tehát, hogy a *lelki konfliktus* oly központi fogalom az ifjúkor lélektanában, hogy könnyen magába gyűjti az egyes értelmezéseket, mint az üveglencse a nap sugarait. Láttuk, hogy a lélek egyes alaptendenciái miképen vesznek részt az ifjúkor ezen legjellegzetesebb lelki mozgalmában, a lelki harcban; láttuk, hogy az „én kiegészülés-szükséglete“ (*Ch. Bühler*) is mily szervesen illeszkedik bele a központi jelenség értelmezésébe. A lelki konfliktus eszméje oly magaslatra vezet a lélekbúvárt, ahonnan most már a többi lélektani értelmezést is helyes távlatban tudja látni s a maga helyére tenni az elméletek rendjében.

*Spranger*<sup>20</sup> három mozzanatban foglalja össze az ifjúkor teljes képét: a) az én felfedezésében, — b) egy életterv kialakulásában, — c) és az élet egyes feladatterületeibe való belenövekedésben. — *W. Stern*<sup>21</sup> az ifjúkorban az értékek felfedezését s az ön-érték és a világ értékeinek kidolgozását tartja lényeges folyamatnak (ugyanígy *Ch. Bühler* is). *Bohl*<sup>22</sup> és *Conklin*<sup>23</sup> szerint az ifjúkor az önállóság kialakulásának a kora, hasonlóképen vélekedik *Volkmann*<sup>24</sup> is, kinek meghatározása szerint az ifjúkor a tulajdonképeni »emberré válás« s a világ meghódításának életkora. Mindezek a meghatározások jól elhelyezhetők s középponti jelenség, a lelki konfliktus fogalma körül, a feltüntetett fogalmazások vagy csak más oldalról jellemzik a lelki érések konfliktus-folyamatát, vagy pedig annak eredményét, célját jelölik meg. Hasonlóképen vélekedhetünk a »totalitárius«, vagyis mindenoldalú nézetekre vonatkozóan is, minő pl. *Ziehen-é*<sup>25</sup>, aki a serdülés teljességét az idegrendszer fejlődésében, az ivarszervek megérésében és végül az ifjút környező világ teljes átalakulásában összegezi.

Mindezeknek a meghatározásoknak igazsága és helyessége kétségen fölül áll, — mindegyik helyesen ragadja meg az ifjúkor mivoltát egy határozott nézőpontról és jól kiemeli ennek az életszakasznak egy-egy oldalát vagy mozzanatát. Össze is egyeztethetők egymással mindnyájan, de csak úgy, ha

<sup>20</sup> *Psychologie des Jugendalters*, 7. kiad. 1926. 38. l.

<sup>21</sup> *Erziehungsprobleme der Reifezeit*. Hg. von. *H. Küster*, 1925. 29. l.

<sup>22</sup> *Das Problem der körperl. Strafe in der Erziehung*. (*Zeitschr. f. die gesamte Psychologie*, 101. köt. 1938. 26 kk. II.).

<sup>23</sup> *Principles of Adolescent Psychology*. 1935.

<sup>24</sup> *I. m.* 19. l.

<sup>25</sup> *Das Seelenleben des Jugendlichen*. 4. kiad. Langensalza. 1931.

<sup>26</sup> *St. Krauss* műve: *Der seelische Konflikt*. Stuttgart. 1933. a filozófiai síkon mozgó lelki konfliktus rajzát nyújtja *Amiel* és *Kierkegaard* gondolatvilágának alapján s így az ifjúkor lélektana számára csak ott használható, ahol a szellemi-értemi élet konfliktusairól van szó (vallásos hit, kételkedés), v. ö. *Krauss* művének 15. kk. II.

központba tesszük a lelki konfliktusok gondolatát, abban az értelemben, ahogyan fentebb vázoltuk. Ennek alapján a serdülést és az ifjúkort a *lelki konfliktusok átmeneti korszakának* lehetne röviden jellemezni.

6. Ezek után csak egy feladatunk marad fenn, melyet a megoldás teljessége kíván: szólunk kell a *fejlődés* fogalmának az ifjúkorra való alkalmazásáról. Az egész gyermek- és ifjúkor a „fejlődési lélektanba” tartozik; mind a két életkort a fejlődés, a kibontakozás jellemzi; kérdés: miben különbözik a gyermekkori fejlődés az ifjúi fejlődéstől és hogyan lehet a lelki harc, a konfliktus jellegzetes mozzanatát felhasználni arra, hogy az ifjúkori fejlődés igazi képét és értelmét megérthessük?

Ismeretes *Schmeing*<sup>27</sup> újabb elmélete a »megismétlődő pubertásról.« Ennek alapgondolata újabb alakban felfrissíti azt a régebbi felfogást, hogy az egyén fejlődésének korszakai röviden megismétlik az emberi nem fejlődésének menetét, olyformán, hogy a gyermek és ifjúkor sajátos lelki szerkezetei valamikor befejező állapotok voltak a felnőtt emberek lelki életében, de ezekre felépült egy-egy új fejlődési szakasz, melyet a megváltozott körülmények fejlesztettek ki a fejlődő emberiségben. A jelenkor embere tehát többször átéli a serdülést, egymásután következő lépésfokokon; ily fokot *Schmeing* négyet különböztet meg: a gyermekkort, az iskoláskort a serdülést és ifjúkort és ezek közül az első és harmadik, valamint a második és negyedik egymásnak *ismétléseit* alkotják. Hogy ez valóban így van, azt *Schmeing* a fantázia, az érzéklés, az akarás és a nemi élet jelenségeinek feltűnő egyezéséből törekszik megállapítani. Ugy véli, hogy az első és harmadik, valamint a második és a negyedik korszak meglepő azonosságot mutat az egyén lelki alapbeállítódásában s ebből következik a »többszörös« egyforma-ság a képzelés, érzéklés, akarás és nemi viselkedés területein. *Tumlirz*<sup>28</sup> ezen elmélettel szemben helyesen utal arra, hogy a lelki életben nincsenek ismétlések, hanem csak *párhuzamosságok*, de ezek viszont szükségképiek és bizonyos belső logikával feltételezik egymást. Egy életszakasz sem nyújthat ugyanis többet, mint amennyi az ő lényege és mindegyik alapul szolgál a következő fejlődési fokozatnak. A párhuzamosság már most a következő módon képzelhető el: Az első fokon a gyermek addig nem tudja meghódítani a külvilágot, amíg lelki-szellemi eszközei erre nincsenek; erre szolgál a fantázia uralma a gyermekkorban, mely kialakítja a külvilág meghódításának eszközeit és kiszélesíti az én lelki körét. (Első szakasz). Hasonló helyzetben van a serdülő is, akinek feladata az értékvilág megismerése és rendezése a maga számára. De hogyan oldhatná meg ezt a feladatot, ha fantáziájában ki nem próbálta az életnek lehető értékeit és mint-

<sup>27</sup> Die mehrfache Pubertät. Berlin. 1930.

<sup>28</sup> Jugendpsychologie der Gegenwart. 2. kiad. 1933. 43. kk. II. — Über Wiederholungen in der seelischen Entwicklung (*Bericht üb. den XIII. Kongress ... für Psychologie*. Jena. 1934. 178/179. II.).

egy ki nem tapogathatná a különböző lehetőségeket az élet egész területén. (Harmadik szakasz.) A második fokozatra pedig azért van szükség az emberi fejlődésben, mert a gyermeki egocentrizmusból (1. fok) nem vezet út az értékvilág megértéséhez (3. fok.); szükséges egy közbeiktatott fok (a 2.-ik), ahol a gyermek megismeri és meghódítja a külső realitást és szembelyezi önmagával; mikor ez már megtörtént, akkor kerülhet csak sor a benső lelki élet önszemlélésére s így az értékvilággal való bensőbb kapcsolatra. Az első és harmadik fok egymásnak folytatásai tehát épen úgy, mint a negyedik a másodiknak: ez a *Schmeing*-féle elmélet helyes értelme. Mind-ebből azonban további következtetések is származnak, mégpedig az ifjúkor lélektanának arra a fontos központi kérdésére vonatkozólag, ami bennünket fentebb foglalkoztatott, a lelki konfliktusra.

A többszörös pubertás alapgondolatának helyes értelmezése arra vezet, hogy a gyermekkor és a serdülőkor között bizonyos párhuzamosságot észleljünk a lelki életnek és a viselkedésnek alapbeállítódásában. Miben áll ez a hasonlóság? Bizvást elmondhatjuk, hogy bizonyos *válságban*, — abban, hogy mind a két életszakaszban keres valamit a fejlődő ember: az elsőben (a gyermekkorban) keresi az életfeladatok lelki eszközeit, a képességeket, a beszédet, stb., a harmadikban (a serdülés idején) pedig keresi s kutatja az értékvilág a második személy, az erkölcsi világrend, stb. kialakítására vezető lelki eszközöket. Mind a két esetben a „fantázia”, azaz a lelki benső élet síkján keresi a fejlődő lény a megoldásokat és próbálja ki a lehetőségeket. Ez a *kísérletezés* és *próbálgatás* a gyermekkor és ifjúkor lelki lényege és ez ismét oda vezet bennünket, hogy az ifjúkor egészét ennek az alapgondolatnak: a válságnak a világnál szemléljük. Ha a serdülés és ifjúkor lényege a lelki válság, akkor ebből a termékeny és hasznos szemszögből szinte magától adódik a nevelő számára is a legfontosabb állásfoglalás lehetősége: az ifjú nevelésének feladatai az ő válságos, konfliktusokkal terhes lelki világából vezethetők le.

*Dr. Várkonyi Hildebrand.*



# A gyermek és az irodalom.

(Milyen hatással vannak a kalandos tárgyú könyvek és elbeszélések a 10—14 éves gyermekekre?)

A 10—14 éves gyermek már „olvasó lény“, akit a könyv betűi egy tőle elzárt és általa elérhetetlen világba röpitlenek. Első mondatunkból már következik, hogy a *gyermek kettős életet él* (amelyek között áthidalás alig lehetséges). Az *egyik* az ösztönei érvényesítése elé számos akadályt építő reális világ. A felnőttek kötelékében él, azok szeszélyeinek kiszolgálta, akik bármikor vágyaival ellentétes cselekvések végrehatására kényszeríthetik, akik beavatkozására valamennyi tevékenysége közben számíthat. Ösztöneit kénytelen alávetni a társadalmi szokásoknak, törvényeknek, ha személyi érvénycsülését nem akarja kockára tenni. Megnövekedett életerjét, fokozódó erőtudatát, önző hajlamait és törekvéseit kénytelen szocializálni, a közösség érdekeinek feláldozni. Egy küzdő és érvényesülni törekvő lény, aki érzi csekvőképességét és mégsem mozdulhat, mert tagjait leszorítva tartja a felnőttek korlátozó akarata. A gyermek *másik* életét környezetétől függetlenül a másék és kalandostörténetek világában folytatja. Abban a világban, ahol a képzeleté a szó, amely korlátozások nélkül ragadhatja a lelkét tova s amely a könyv lapjain keresztül, vagy az élő szó erejével csodás és káprázatos világba röpit-heti. Mintha börtönből szabadulna a lélek, olyan önfeledt mohósággal temeti magát a gyermek olvasmányai, amelyek részint a realitás iránti hajlamát elégítik ki, mivel az életritmusának megfelelő világot talál bennük kiépítve. A gazdag ismereti elem, a túlzásokkal teletűzdelt olvasmányok különböznek ugyan az általa jelenleg élt világtól, mégis ez a képzeleti világ mondható lüktető életritmusa vetületének.

Bármennyire is elfogadja a gyermek olvasmányainak valódiságát, *kritikai érzéke* mégsem alszik teljesen, hanem olvasás közben is egy bizonyos fokig ébren van. Igazolják fentebbi kijelentésünket azok a vallomások, amelyekből már az tűnik ki, hogy a kritikai érzék túlzott működése megfosztotta a gyermeket attól, hogy az olvasmányai tartalmát elhigye. Tudatára ébredt annak, hogy nem minden leirt szó, vagy hallott hang igaz.

„... van benne csodálatos dolog is, ezek közül semmit sem hiszek el, de azért szeretem olvasni, mert szórakozom vele“ (12:2.) — „Én nem hiszem, hogy sárkánykígyók és boszorkányok vannak“ (11:0.) — Nagyon sok mesét olvastam már, lehet hogy megtörténtek, lehet hogy nem Az izgalmas mesét szeretem mégis a legjobban Sok gyermek azt képzeli, hogy mind igaz“ (10:6.)

Az utolsó vallomás különösen figyelmet érdemel, mert arra is utal, hogy a gyermeknek nem mindig az a fontos, hogy valóban igaz történet-e vagy sem, (bár ez sem mellékes szempont bizonyos korban), hanem az *élményszükséglet kielégítése*. Cselekvő világba kívánczik, ahol a hősök, lovagok, rablók, utazók, kalandorok mind az ő eltitkolt s csak képzeletben élt vágyait és törekvéseit valósítják meg. Ezek a fejezetek magukkal ragadják a gyermeki képzeletet idegen világrészekbe, vagy fel a bolygók világába. A gyermek pedig vakon követi képzeletben hőseit a tengerek mélységeiben, vagy őserdők rengetegeiben egyaránt. Minél veszélyesebb helyre vezeti őt hőse, annál erősebben szorítja a kezét s annál hálásabban gondol később rá.

A 10—14 éves gyermek hasonlít a felhúzott rugóhoz. Feszülő izmaiban érzi az erőt, a „nagy tettek” megvalósítására való képességet. Ezért keresi a kalandokat, ahol levezetheti és kitombolhatja erőit. A felnőttek társadalma az erőlknek korlátlan kiélése elé akadályokat gördít és mint zavaró tényező ott áll mindig a gyermek mögött. Pótkielégülést keres, amelyet izgató, kalandostartalmú könyvek olvasásakor talál meg. Tökéletesen eggyé lesz a cselekmény hőisével, akit önfeledten követ, biztatja, átéli a veszélyes percek minden izgalmát. Fél, örül, szomorkodik és jóleső érzéssel távozik olvasmányától, ha sikerült hőségnek diadalt aratni.

*A gyermek idegizgalma a cselekmény fokozásával párhuzamosan fokozódik*, jelezvén, hogy nemcsak lelki, hanem fizikai szervezete is teljes mértékben az olvasmány hatása alatt áll. Félreismerhetetlen azoknak a tüneteknek a megismétlődére, amelyeket a felnőtt is tapasztal valamely veszély várása vagy elmúlása közben. (Feszültség-feloldódás.)

„Minél közelebb kerül a sorsdöntő ütközet, annál jobban izgulok és kívánom azt. Mikor a döntő pillanat már közel van, a testemben minden izom megfeszül és valósággal megmeredve várom a döntő pillanatot. Mikor megérkezett, valósággal megkönnyebbülve érzem magam (13:0.) „Ha olvasok, akkor amikor valami nagy tétel vár a szereplőre, úgy érzem, hogy az ember abba nem tudná hagyni” (14:0.) — „Sokszor úgy belemerültem a könyvek olvasásába, hogy alig tudtam egy percre is letenni, mert annyira a lelkembe hatott” (10:3.)

A gyermeknek a fent leírt tulajdonsága nem más, mint a *veszéllyel való játék*. A veszélyes helyzetek nemcsak taszító, de ugyanakkor bizonyos vonzó hatással is vannak a lelkére. Ez a vegyes érzelmi állapot figyelhető meg akkor is, amikor a gyermek a tűzzel játszik, fára mászik, veszélyes helyeken járkal (szakadék szélén, föláll az ablakba stb., merész kalandokban vesz részt (gyümölcslopás, különféle csínytevések). A két élménynek (vonzás és taszítás) az egybekapcsolódása kelle-

mes, izgató érzést okoz. A veszélyes helyzet — amelynek veszélyes volta a gyermek előtt jól ismert — kéti a feszültség-érzést. Itt hiányzik a létbizonytalanság nyomasztó érzése. Sőt jellemzi a gyermeket a saját erejébe vetett nagyfokú bizalom, amely kicsinyíti a vészély nagyságát. A szervezet erői és képességei felett való uralom tudata kellemessé teszi a helyzetet. Ezen nagyfokú önbizalom számára a testi erők azonban nem nyújtanak reális alapot s így ez a túlzott érzés a szervezet működését, valamint az egyéni lét fennmaradását veszélyezteti. A következmény az, hogy a szervezet reakcióra kényszerül s működésbe lép a védekező mechanizmus. A félelem, mint a szervezet leghibiztosabb figyelmeztető berendezése, a veszélyes helyzet megszüntetésére akarja kényszeríteni a szervezetet. A két ellentétes elem harcra kél egymással és eredménye az egyén által keresett kellemes, izgató vonzó-taszító érzés. Ez az érzés uralja a gyermek lelkét izgató történetek olvasása vagy hallgatása közben is.

Hallgassuk meg a gyermekeket, mint juttatják ebbeli élményeiket a hozzájuk intézett kérdéseinkre kifejezésre:

»Amikor olvasok izgulok, mintha a vér szaladna keresztül rajtam. Ezt nagyon szeretem. Mikor lövöldöznek, izgulok, mintha félnék és négyest kapnék, magamban is elképzelem, milyen borzalmas lehet az.« (10:7.) — »Azért szeretek borzalmas elbeszéléseket hallgatni, mert félek azoktól. Érdekel, vajjon ők hogy tudják megvédelmezni magukat. De azért is szeretem őket, mert a borzalmas események vagy kalandok megborzongatnak és én a félelemnek ellenállok (!) (11:8.) — »Az embert mint hogyha húzná az esemény vagy az izgalmas rész« (14:0.) — »Szeretem a veszélyeket és élvezetet találok abban, hogy idegeim pattanásig feszülnek az izgalomtól.« (13:9.) — »... ilyenkor a lelkemben néha félelem, néha pedig öröm lakozik.« (10:0.) — »A kalandos olvasmányok annál izgalmasabbak, minél veszélyesebbek. Ha a kaland veszélytelen, egyhangú, akkor nagyon unalmas« (12:0.)

A gyermek tudatában a veszélynek, a megsemmisülésnek a gondolata nem szorul teljesen háttérbe olvasás közben. A védekező tendenciák épen ezért sokkal gyengébben jelentkeznek. (Mint pl. a veszélyes helyzetből való menekülés törekvése és a vele kapcsolatos félelem érzése). Itt tisztán az értelem síkján folyik a cselekmény (gazdagon színezve érzelmi motívumokkal), amelynek valóságossága (hármily nagyfokú is a gyermek beleélése), még távol áll a valóság élményszerűségétől. Így lehetséges, hogy a kalandos történetek hallgatása vagy olvasása közben a gátlások nagyrésze megszűnik, a gyermek önérvényesítő törekvései felszabadulnak a külső világ korlátozásai alól. Úgy érzi a gyermek, hogy ereje, teljesítőképesége jelentékenyen megnövekedett. Szubjektív hitét erősíti *személyének a cselekmény hőisével való azonosítása*, akiben képzeletben egyélesz és közösen törnek kitűzött céljuk megvalósítása felé. A re-

ális élet síkján gátló hatású félelme most eltűnik, sőt a kíváncsisággal szövetkezve önbizalmát erősíti (szublimálódik). Így a gátlások alól fölszabaduló gyermeki lélek most már gondtalanul veheti magát olvasmányain keresztül vágyainak világába. hogy a könyv lapjain rohamó események egyik irányítójának érezhesse magát. A kettősség (reális világ-képzleteti világ) megszűnik: nincs többé olvasó és olvasmány, csak egy van: a minden akadályon győzedelmeskedő regényhős, akivel a gyermek lélekben eggyéforrva hajtja végre merész kalandjait.

»... lelkiállapotom a tetőpontjára lép, olyan érdek áraszt el a tárgy iránt, hogy a legborzalmasabb regét szívesen meghallgatom. Olyan nagy feszültséget érzek, hogy a félelem, mely lelkemben van, egyszerűen eltűnik és a bátorság szinte tündérmeszeszerűvé teszi a borzalmat.« (14:2). — «Olyankor, amikor egy jó izgalmas rész elmúlik, olyan érzésem van, mintha kétszer vagy háromszor olyan erős lennék» (14:0). — «Az ember a szereplőkkel együtt érez s magát gondolja helyükbe» (12:5). »Ilyenkor bennem a gyenge kis akaraterő százszorta megnagyobbodik. A mesében az ember a legfélelmetesebb lények, sátánok, oroszlánok fölött erővel rendelkezik» 13:9). — »Ilyenkor az ember megsokszorozott erőt érez magában és képes volna szembeszállni a nálánál sokkal erősebbel is» (13:2). — »Olyan bátor leszek egy pillanat alatt, ha regényt olvasok. Olyankor nem félek a haláltól sem.« (13:7).

Az olvasás hatása alatt *föltámadt erőtudat* lappangó állapotban már előbb is meg volt. A gyermek cselekvésre és tetterre vágyik. Feszülő izmait alig használhatja, mert délelőtt az iskola, délután a szülői ház tartja lekötve. Életritmusa pedig önző hajlamait, mely minden megkötöttségtől mentes (mondhatnánk: közösségellenes) életformát szeretne, kénytelen a kultúra felé vezető úton a kiélésztől megfosztani. Lázadó ösztönei űzik ki a civilizáció megkötöttséget jelentő világából a sok izgalmat, kalandot, életveszedelmet, mindenekelőtt azonban az ösztönök szabad kiélését jelentő egzotikum felé és (bár csak képzeletben) olyan helyzetek elé állítja a gyermeket, amelyekkel egy kultúra nélküli világban minden bizonnyal szemközt találná magát. (Vadállatok, emberevők, stb.) Ez az öntudatlan keresése a veszélyes, izgató helyzeteknek az idegrendszer gyakorlatául is felfogható. Erre különben a gyermekek önvallomásai is gyakran utalnak:

»Az ilyen olvasmányokból megtanulhatunk egyetmást. Pl. Nagy veszélykor hogyan kell viselkedni, kitartani az utolsóig» (12:0). — »Nagyon sokszor kerül az ember veszélyes helyzetbe és akkor jól fel tudja használni az olvasmányból vett tanulságot» (13:3). — »A borzalmas elbeszélésekből sokat tanulhat az ember» (13:2). »Így hozzászokom ahhoz, hogy veszély esetén tudjak gyorsan gondolkodni» (14:3).

»... a veszélyes dolgot azért szeretem, mert sokmindenre megtanít bennünket és arra is gondolok, hogy minket is érhet az a szerencsétlenség. Ez

pedig komolyságra indít engem» (12:2.) — »... mert ha én is olyan veszélybe kerülök, tudok hogyan védekezni» (14:4.). »Ha veszélybe kerülök, akkor nem leszek áldozat, hanem olyan kalandba részesítem magamat, mint amilyet az elbeszélésben olvastam. Bármikor hasznomra lehet» (13:0.).

Mintha mindig ugyanaz a gyermek szólna felénk ez írásokból, annyira hasonlóan beszélnek. S ha sikerült a nevelés folytán felépült másodlagos társadalmi, művelődési képződményeket lehántanunk a lélekről, akkor lesz csak igazán feltűnő, mennyire „*típus-lény*“ a gyermek. Hasonló motívumokra bukkanunk valamennyinél. legyen az kunyhóban vagy palotában született gyermek. A főtebb részletezett indítékok és hatások kormányozzák valamennyiök belső világát. Egy parancsnak engedelmeskednek: a természet törvényének, amelynek hatására a fejlődés folytonossága megszakíthatatlan láncolatot alkot. Ebben a fejlődési folyamatban minden a maga helyén és idejében jelentkezik, hogy az egyén fölkészülhessen a jövőre harcot és fejlettséget kívánó létküzdelemre. Ha e természetes fejlődés zavartalan üteme gátlást szenved, úgy az egyén kerülő úton kísérli meg erőinek érvényesítését. A képzelet éppen azért mondható „*életpótló sík*“-nak, mert kiválóan alkalmas arra, hogy az egyénnek pótkielégülést nyújtson.

Nem célunk, hogy jelen tanulmányunk szűk kereteiben az ifjúsági irodalom problémáival kapcsolatos valamennyi kérdést vizsgáljuk, csupán azokat a lelki rugókat kutatjuk, amelyek a 10—14 éves gyermek számára az izgató, kalandos olvasmányokat keresévé teszik. Számos megfigyelésünk és a gyermekek papirosra vetett önvallomásai az olvasmányok és szóbeli előadások *ideg ingerlő tulajdonságát* domborítják ki, amely az idegrendszer közvetítésével egész testi-lelki szervezetüket hatása alá vonja. Nemcsak a képzelet beleélő ereje növekedik, hanem a lélek egyéb erői is felszabadulnak. A bátorság, tetterség, akarat, elhatározóképesség, hazafias, szociális érzések fokozott mértékben támadnak fel a lélekben. A *szemlélő (olvasó)-én a képzelet síkján átalakul cselekvő-énné*, aminek eredménye a jóleső kielégülés, a felgyülemlett lelki erők egy részének kiélése és levezetése.

Növeli az olvasással együttjáró kellemes érzést a feszültség fokozatos növekedését követő *feloldó érzés*. A gyermek hálával gondol vissza arra a könyvére, amely nem hagyta kielégítetlenül a lelkét, sőt igazi veszély nélkül is nagy tettek részesévé tette:

»Az ember nem győzi várni az izgalmas történetnek a végét s lelkében egészen felvidul, amikor a történetben lejátszódó eseménynek vége van.« (13:2.) — »Ilyenек olvasásakor az izgalom szinte a tetőpontjára hág. A vére szinte felpezsdül és megbokrosodik az embernek» (13:1.). — »Ha hozzá fogok

az ilyen izgalmas részek olvasásához, mégha tüzet gyűjtanának alám, sem tudnám abba hagyni» (14:0).

Az izgalom a képzelet tevékenységét fokozza. Az olvasmány vagy elbeszélés tartalmi változatossága, a lehetőségek és nem várt fordulatok nagy száma, a csodás környezet, furfangos kalandok stb. mind alkalmasak arra, hogy a gyermek képzeletét foglalkoztassák:

»Az utazásokról is nagyon szerettem hallgatni, meg olvasni, főleg arról, mikor a vonat nagyon sebesen megy és kisiklik, vagy ha egy nagy folyóhídon megy át és felrobbantják. Néhányan kiszabadulnak belőle, de nagyon sokan belefulladnak a vízbe. Ilyenkor arra gondolok, ha épen az én szüleim vagy rokonaim ott lennének. Olyan izgalom fog el, hogy nem is lehet leírni» (11:9).

A képzelet munkájának a számlájára írható az is, hogy a *gyermek benne él a cselekmény sodrában*. A hőssel együtt érez, örül, cselekszik, fél és retteg. Szeretne neki segíteni a tettek végrehajtásában. Tökéletesen átéli a helyzet keltette veszélyeket, amely testi elváltozások föllépésében is kifejezésre jut:

». . . izgat, hogy jaj, mi lesz, mi történik. Egyszer azt gondolom, jaj, mindjárt leszúrják, máskor meg azt gondolom engem szúrnak le. Utazásokról pedig azért szeretek olvasni, mert megy a hajó s azt hiszem, hogy benne ülök és elsüllyed. Hallgatni is azért szeretem, mert ilyenkor izgatom magam, most mi lesz, jaj mi történik» (13:3). — »Azt gondolom mindig, hogy én a vesztes fél pártján vagyok és abban a pillanatban, amikor lelőnek valakit, akkor azt gondolom, hogy én vagyok az, akit lelőttek» (12:6). — »Néha félek olvasás közben és úgy érzem, mintha velem történne meg és én álnék a tettesek helyében. Szoktam vele álmodni is és néha feljédek. Amikor pedig rágondolok, úgy elborzadok.« (10:2). — »Ott érzem magam, a szereplővel együtt izgulok. Ugy hiszem, hogy ügyesebben cselekednék, jobban céloznék, jobban és ügyesebben ütném ellenfelem . . . Figyelemmel kísérem a szereplőt vele érzek, vele vagyok és egész teher szakad le a szívemről, ha valami nehéz helyzeten vezetem át az illetőt» (13:0). — »Az ember, aki olvassa a regényt, valósággal a főhőssel tart és eggyé lesz vele. Ha baj van a főhőssel, akkor szeretném megmenteni, valósággal bele ugrani a regénybe. Hej, ha én ott lehettem volna! Éppen úgy rendeli az ember a »Wiskit«, akár a főhős, sőt még az ivás mozdulatait is megkísérli szája» (14:0). — »Mikor valami elbeszélést hallok, lélekben megváltozom és a főhős környezetében érzem magam. Átérem és lelkiileg átélem, amit a mese tartalmaz. Amikor pl. a banditákat elfogják és üldözik, magamban ott ülök a paripámon, a szelen, mely nyargal és a banditát lépésről-lépésre követi» (14:1).

Ha nem mindig sikerül is tökéletesen átváltania magát a hős környezetébe, de sóvárog utána, mert szeretne ott lenni, részese lenni küzdelmeinek. Ilyenkor a *beleélés egy kezdetlegesebb fokával is megelégszik* a gyermek, amelyben nem any-

nyira önfeledt, mint azt a fenti példákön szemléltettük. A főhőssel való együttérzés azonban itt sem hiányzik:

»Szeretné magát beleélni az ember abba a történetbe, szeretne ott lenni, ő is résztvenni. Szeretne segíteni a szereplő egyénnek, segíteni célja elérésében és keresztülvitelében» (13:2.). — «Ha valamelyik győz vagy kitűnik, magam szeretnék helyébe lenni. A kalandokba szeretném magam beleélni és azokon résztvenni, ha azok győzelemmel járnak» (12:0.). — »Valahogy úgy felhevít, ha egy lyen könyvet olvasok, hogy hirtelen szeretnék kiugrani az ablakon és menni ugyanoda. Ugyanolyan kalandokat szeretnék élni és cselekedni, mint olvastam» (10:4.).

Ezek a gyermekektől származó, szinte önfeledt vallomások, melyek őszintesége kétségbe alig vonható, alapot nyújtanak ahhoz, hogy véleményt mondjunk a *mai ifjúsági irodalmunkról*. Az ifjúsági irodalom írói épen a gyermek természetében lappangó dinamikus erőket hagyják figyelmen kívül és langyos történetekkel, vagy unalmas elbeszélésekkel stb. akarják mozdulatlanságra kárhoztatni a gyermek léktető, cselekvésre vágyó életritmusát. A 10—14 éves gyermeknek szinte alaptermészetében rejlik a kalandos, veszélyes helyzetek keresése, mert ez látszik előtte alkalmasnak arra, hogy kitűnjék vagy vezéri szerepet vállaljon. Életritmusát értelmi meggondolások, erkölcsi szabályok, társadalmi szokások és megkötöttségek még alig korlátozzák. *Az ifjúsági irodalom egyik fontos feladatát épen abban pillanthatjuk meg, hogy a képzelet síkján kielégíti a szilaj ösztönöket és törekvéseket.*

Röviden rámutatunk a következőkben arra, hogy az eddig elmondottakból *milyen következtetéseket vonhatunk le az ifjúsági irodalomra vonatkozólag.*

Az ifjúsági irodalom problémáját újabban a lélektani kutatás behatóan vizsgálja. Nagyhibája ennek az irodalomnak még ma is, hogy a *gyermek gyermek voltát figyelmen kívül hagyja* s nincs eléggé tekintettel azokra a belső mozgató rugókra, törekvésekre, indítékokra, amelyek hatására alakul a gyermeki lélek. A gyermeket gyakran csak kicsinyített felnőttnek képzei, akit hasonló törvények mozgatnak és irányítanak. Különbség csupán ott mutatkozik, hogy a gyermek tökéletlen felnőtt, aki a fejlődés útján csupán még csak az első lépéseket tette meg. A gyermeklélektan mai álláspontjáról ezt a nézetet visszautasítja, hangoztatva, hogy a gyermek is öntörvényű és tökéletes lény, aki az egyes fejlődési fokozatoknak megfelelőleg épen olyan szerves, életfeladatait sikeresen megoldó személyiség, mint a felnőtt. Hajlamai, képességei kifejtéséhez megvannak azok a céljainak megfelelő (bár a felnőtt szemében kezdetleges) eszközök, amelyek segítségével életszükségeit, tanulási igényeit, vágyait és törekvéseit, mondhatni — maradéktalanul kielégítheti.

A régebbi ifjúsági irodalomban méginkább kiütköztek az alapvető hibák. Langyos cselekményekkel, vérszegény és hosszadalmas leírásokkal, kiagyalt történetek olvastatásával akarták az irodalom iránti szeretetet belopni a gyermeki szívekbe. Ezek nagyrésze arra volt csupán alkalmas, hogy békjába kösse a gyermek csapongani vágyó képzelgetét s elernyessze a dinamikus erőktől cselekvésre feszülő izmokat. *Nem számolt ez az irodalom a gyermeki lélek aktuális igényeivel*, vagyis, hogy a lélek különböző fejlődési fokához mérje az ifjúsági műveket s ne tévessze szem elől a fejlődési korszakok (gyermekkor, serdülőkor, stb.) természetét sem. Hibás tehát az a követelmény, amely egyes remekírók, még a felnőttek magasabb értelmisége által is csak nehezen hozzáférhető szellemiségéhez akarja a gyermeket fölemelni. Ennek eredménye az az ellenhatás, amely a gyermeki lélek természetéből folyó ösztönös elutasításban jut kifejezésre.

Amint előző fejtegetéseink során láttuk, a 10—14 éves gyermek alapélményét az idegizgalom, szorongás, valamint az annyira keresett gyönyör és fájdalomérzés keveréke (*ambivalencia*) határozzák meg, amelyeket kalandkeresésben, különféle diákcsínyekben s nem kis mértékben olvasmányaikban vezethet le. Az irodalomhoz való ösztönös vonzódását ott és olyan műveken elégíti ki, ahol és amilyenén alkalma van. Mivel iskolai olvasmányainak nagyrésze erre nem alkalmas, mint a legkönnyebben elérhető forráshoz, a *ponyvairodalomhoz* fordul. Az útszéli irodalom éppen a nyers, fékezetlen, tudatalatti ösztönöket táplálja s ha kellő irányítás nélkül maradt a gyermek, hamarosan rabjává lesz. Ifjúsági irodalmunk fentebb vázolt hibáiból megmagyarázható, hogy annyi tanuló holmija között, mint rejtett „dugárú“, megtalálható a sárga, kék, a szivárvány összes színét magán viselő regénytárak könyvei, melyek mérhetetlen kárt tesznek a zsenge gyermeki lélekben.

*Sürgősen szükség van olyan ifjúsági irodalom megteremtésére, amely számot vet a gyermeki lélek sajátjaival.* Mindekelőtt meg kell nemesíteni azokat a történeteket, kalandos elbeszéléseket, amelyekkel a ponyva világszerte ismert sikerét eléri. A ponyva vadhajításába oltott nemes nedvekkel kell átváltoztatni ezt az irodalmat és az ilyen cselekménydús olvasmányokkal (amelyek azonban komoly irodalmi értékek hordozói) kell iskoláink könyvtárait felfrissíteni, mert csakis így remélhető, hogy megszereztehetjük a gyermekkel a komoly irodalmat.

A jelenlegi ifjúsági irodalom csupán az iskolai munka követelményeivel számol. A kijelölt kötelező-olvasmányok terhé-  
től azonban a gyermek gyorsan törekszik megszabadulni, hogy minél előbb kedvenc, sok izgalmat nyújtó ponyvái közé me-



nekülhessen. Ennek hátrányos következménye kettős: 1. az iskola elveszíti ellenőrző szerepét a gyermek olvasmányai felett; 2. olyan könyvek kerülnek a gyermek kezébe, amelyek károsan befolyásolják szellemi és erkölcsi fejlődését (valamennyi gyermekbűnöző holmija között feltalálhatók a „revolver-regények”).

Ha most röviden összefoglaljuk azokat a szempontokat, amelyeknek érvényesülni kell a gyermeknek szánt művek megírásánál, akkor a következőkre kell figyelemmel lenni:

1. Foglalkoztassa a gyermek képzeletét és ápolja önbi-zalmát;
2. Mérsékelten izgató egzotikus képeket és történeteket nyújtson;
3. Gyarapítsa a gyermek ismereteit;
4. Nevelje az irodalom iránti szeretetet, fejlessze az irodal-mi ízlést.

Amilyen mértékben sikerül a fentebbi követelmények megvalósítása, olyan mértékben fogja ismét az iskola a gyer-mek olvasmányainak irányítását magához ragadni. E szempon-tok mellőzése pedig megghiúsítja, hogy az ifjúság irodalmi igé-nyei összhangba hozassanak az iskola követelményeivel.

*Az élet és iskola között keletkezett szakadékot csakis egy alapjaiban megreformált ifjúsági irodalom hidalhatja át.*

*Tóth B. Zoltán dr.*

# GYAKORLATI PEDAGÓGIA

## **Magyar nyelv.**

### **A következőket mond.**

**II. osztály.**

*Óravázlati.*

#### **I. Számonkérés.**

1. Ének Szent István királyhoz.
2. Írásbeli: A magyar címer.

#### **II. Ráhangelés.**

**Fogalmazás kérdések alapján:**

*Az őszi időjárás kellemetlen. Könnyen meg lehet fázni. Kovács megbetegedett. Nem jöhetett iskolába. Csányi jelen-*

tette. Értessük róla. Kovács orvosságot vett be. Meggyógyult. Az orvosság használt. Ismét jöhetett iskolába.

A tanulók a fogalmazvány felolvasása után megállapítják, hogy a csupa egyszerű mondat szaggatottá teszi a beszédet.

### III. Célkitűzés.

A szaggatott beszéd folyékonnyá tétele.

### IV. Tárgyalás.

1. A fogalmazvány egyszerű mondatainak összekapcsolása összetett mondatokká.

Az őszi időjárás kellemetlen, ezért könnyen meg lehet fázni. Kovács megbetegedett, tehát nem jöhetett iskolába. Csányi jelentette, így értesültünk róla. Kovács bevette az orvosságot, ennélfogva meggyógyult. Az orvosság használt, ennek következtében ismét jöhetett iskolába.

Az összekapcsolás alapja: ok — következmény.

2. A nyelvtani szabály megállapítása.

A következtető mondat. Kötőszavai: ezért, tehát, így, ennélfogva, ennek következtében. A vessző használata.

3. Begyakorlás.

Szóbeli példák mondatása.

### V. Összefoglalás.

### VI. Alkalmazás.

Házi írásbeli feladat: *Miért szeretem a virágot?*

## Tanítás.

### I. Számonkérés.

1. Milyen szép, megható éneket tanultunk a multkor, G.? (Ének Szent István királyhoz.) Mit jegyeztél meg róla? (Háromszáz évvel ezelőtt keletkezett, amikor a magyar nemzet nagy bajban volt, mert a törökkel élet-halál harcot vívott. Az ének ismeretlen szerzője Szent Istvánhoz könyörgött segítségért. Ma is énekeljük, mert ma is nehéz időköt élünk: még sok magyar szenved határainkon kívül.) Különösen mikor énekeljük, S.? (Augusztus 20-án, Szent István király ünnepén.) Mi-nek nevezi ez az ének Magyarországot, K.? (Pannóniának, a rómaiak így hívták a Dunántúlt, s a magyarok régen az egész országot nevezték így.) Énekeljük el! (Ének: Ah, hol vagy magyarok Tündöklő csillaga...) Most halljunk egy szép szavallatot! B.! [A tanuló a dobogón elszavallja a költeményt.] Meg lehetünk-e ezzel a szavallattal elégedve, H.? (B. szépen mondta

el a verset, mert a kérdéseket, felkiáltásokat, könyörgéseket jól hangsúlyozta, és pontosan megtanulta.) Úgyes előadás volt. Most lássuk, megtanulta-e mindenki kifogástalanul! [A felszólított tanulók a helyükön felelnek, és csak néhány sorí mondanak el.]

2. Miről fogalmaztatok, M.? (A magyar címer.) [A füzetek megtekintése.] Hallgassuk meg L.-t!

### A magyar címer.

A magyar címer két részből áll: a szent koronából és a címerpajzsból. A drágakövektől csillogó korona a címerpajzsra nyugszik. A pajzsot egy függőleges vonal két egyenlő részre osztja. A bal felén piros mezőben négy vízszintes fehér csík látható, ezek Magyarország főfolyói: a Duna, Tisza, Dráva, Száva. A pajzs jobb oldala szintén piros, benne a Tátra, Fátka és a Mátra zöld nármás halma látható. A középső halmon van egy aranyos korona, s ebből egy kettős kereszt emelkedik ki. Ez azt jelenti, hogy mi nemcsak magyarok, hanem keresztények is vagyunk.

A magyar címer Nagy-Magyarország jelképe. Arra figyelmeztet, hogy egyetlen rögről se mondjunk le. Nem, nem, soha!

(L. S.)

Hány részre tagolható L. dolgozata, G.? (Két részre: az első rész a címer leírása, a második része a tanulság.) Ráismerünk-e ebből a magyar címerre, U.? (Ráismerünk, mert mindent megemlégett, még a színeket is megnevezte.) Mit szólna a tanulsághoz, K.? (Röviden írt róla, de a lényeg benne van.) Megtaláljuk-e ebben az írásban az ismétlésnélküli természetes összefüggést? B.! (Helyes sorrendben ismertette a címet, mondataiban nem vettem észre hibát, csak két egymásután következő mondat így végződik: *látható*.) Mit mondhatunk az egyik *látható* helyett? (Többen: *szemléltető*, négy fehér csík *húzódik*, három halom *van*...) Nagyon ügyeljünk a fölösleges ismétlés elkerülésére! Aki figyelmesen átolvassa írását, feltétlenül észreveszi ezt a szembeütnő hibát. Ki kíván még hozzászólni? D.! (Szép gondolat, hogy mi magyarok és keresztények vagyunk.) Jól mondtad. Hogyan írtad ezt a szót: *függőleges*? (Két g-vel.) Hát azt hogy: *egyenlő*? (Egy gy-vel.) A folyók és hegyek nevét? (Nagy kezdőbetűvel, mert tudajdonnevek.) *Nagy-Magyarország*? (Nagy kezdőbetűvel.) Hány szó? (Egy.) Mit szólna hozzá? K.! (Kötőjellel összekapcsolt két szó, mind a kettő nagy kezdőbetű.) Helyes. — Most térjünk át újabb munkánkra!

### II. Ráhangolás.

Miért kellemetlen a késő őszi időjárás? (Az idő hűvös...

Gyakran esik az eső... Kellemetlen szél fúj... Köd is sokott lenni...) Ilyen veszélyes időben fokozott mértékben kell egészségünkre vigyázni, mert könnyen megfázhatunk. Fogalmazunk erről néhány összefüggő mondatot! Én kérdezek, ti pedig feleltek. Menj a táblához, D.! [A fogalmazvány a táblára és a munkanaplóba kerül.] Milyen az őszi időjárás? H.! (*Az őszi időjárás kellemetlen.*) Mi történhet ezért könnyen? (*Könnyen meg lehet fájni.*) Ki betegedett meg? S.! (*Kovács megbetegedett.*) Jöhetett-e iskolába, K.? (*Nem jöhetett iskolába.*) Ki jelentette? P.! (*Csányi jelentette.*) Így tudtuk meg, vagyis, írjuk: *Értesítettünk róla.* Mit vett be Kovács, L.? (*Kovács orvosságot vett be.*) Mi történt ezért vele, B.? (*Meggyógyult.*) Mi használt, R.? (*Az orvosság használt.*) Jöhetett-e újból iskolába, T.? (*Újból jöhetett iskolába.*) Elég ennyi. Olvasd el a fogalmazványt, H.! (*Az őszi időjárás kellemetlen...*) Jól, szépen hangzott? Z.! (*Nem hangzott szépen, mert csupa rövid egyszerű mondatból áll, s ez a beszédet szaggatottá, darabossá teszi, nem folyékony.*)

### III. Célkitűzés.

Szüntessük meg ennek a fogalmazványnak a szaggatottságát, és tegyük folyékonyá!

### IV. Tárgyalás.

1. A fogalmazvány egyszerű mondatainak összekapcsolása összetett mondatokká.

Milyen szerkezetű mondatokból áll fogalmazványunk, D.? (Egyszerű mondatokból, mert mindegyik egy gondolatot fejez ki.) Hogyan szüntethetjük meg a rövid egyszerű mondatok okozta szaggatottságot, N.? (Ha lehetséges, az egyszerű mondatokat összevonjuk összetett mondatokká. Így csináltuk a kapcsolatos és az ellentétes mondatokat.)

Vizsgáljuk meg mondatainkat, hogy összekapcsolhatók-e! Olvasd el a két első mondatot, K.! (*Az őszi időjárás kellemetlen, Könnyen meg lehet fájni.*) Összekapcsolhatók-e? (Összekapcsolhatók, mert a kellemetlen időjárás okozza azt, hogy könnyen meg lehet fájni.) Nagyon ügyesen montad. Állapítsuk meg, hogy milyen összefüggés, milyen viszony van a két mondat között! Mit állítunk az első mondattal? (*Az őszi időjárás kellemetlen.*) És mi következik ebből? (*Könnyen meg lehet fájni.*) Tehát az első mondattal állítunk valamit, a másodikkal pedig következtetünk. Mondjuk el még egyszer az állítást! (*Az őszi időjárás kellemetlen.*) Az ebből folyó következtetést! (*Könnyen meg lehet fájni.*) Milyen viszony van tehát a két mondat között, F.! (*Az első mondattal állítunk valamit, a másodikkal pedig következtetünk.*) De még pontosabban is kifejezhetjük a két mondat viszonyát. Mi okozza azt, hogy

könnyen meg lehet fázni? G.! (A rossz őszi időjárás.) Melyik mondatban van tehát az ok, és melyikben a következmény? (Az első az ok, a második a következmény.) Kapcsold össze írásban a két mondatot! Mit írsz az első mondat végére? (Vesszőt.) Kell-e kötőszó? (Nem.) Kötőszó nélkül is összekapcsolhatók, de azért alkalmazzunk kötőszót! (Ezért.) [A kötőszókat minden esetben pirossal aláhúzzuk.] — Olvasd el a következő mondatpárt, D.! (*Kovács megbetegedett. Nem jöhetett iskolába.*) Összekapcsolhatók-e? (Összekapcsolhatók, mert Kovács azért hiányzott az iskolából, mert megbetegedett.) Milyen viszony van a két mondat közt? (Az első mondatnál állítunk valamit: *Kovács megbetegedett*, a másodikkal ennek a következményét fejezzük ki: *Nem jöhetett iskolába.*) Mely ok miatt nem jöhetett Kovács iskolába? (Betegsége miatt.) Melyik mondat fejezi ki az okot, és melyik a következményt? (Az első az ok, a második a következmény.) Diktáld az új mondatot kötőszó alkalmazásával, T.! (*Kovács megbetegedett, tehát nem jöhetett iskolába.*) — Beszélj a soron lévő két mondatról, G.! (*Csányi jelentette. Értesültünk róla.* Ezek is összeköthetők összetett mondatná, mert jelentésük összefügg. Azért értesültünk róla, mert Csányi jelentette. Az első mondat állítás, a második ennek a következménye.) Hogy mondhatjuk még másként? (Az első az ok, a második a következmény.) Miféle kötőszót ajánltok? [A javaslatok közül kiválasztjuk a céljainknak legmegfelelőbbet: *így.*] Diktáld az új mondatot, E.! (*Csányi jelentette, így értesültünk róla.*) — Ismertesd röviden a következő két mondatot, P.! (*Kovács orvosságot vett be. Meggyógyult.* Ebből a két egyszerű mondatból is csinálhatunk összetett mondatot, mert az első mondat az okot, a második annak következményét fejezi ki.) Javasoljatok kötőszót! [A legalkalmasabb: *ennélfogva.*] Mondd el tehát az új mondatot, F.! (*Kovács orvosságot vett be, ennélfogva meggyógyult.*) — Lássuk az utolsó mondatpárt! S.! (*Az orvosság használt. Újból jöhetett iskolába.* Az első mondat megmondja a másodiknak az okát, a második kifejezi az elsőnek a következményét.) Keresünk kötőszót! [Itt néha türelemre van szükség, mert az *ennek következtében* szokott legutoljára előkerülni.] Ezzel diktáld az utolsó mondatot, H.! (*Az orvosság használt, ennek következtében újból jöhetett iskolába.*)

Olvasd el új fogalmazványunkat, L.! (—) Hogyan hangzott? (Jól, folyékonyan hangzott, mert a rövid egyszerű mondatokat összekapcsoltuk összetett mondatokká.)

## 2. A nyelvtani szabály megállapítása.

Miért lehetett az egyszerű mondatokat összetett monda-

tokká fűzni? B.! (Mert szoros összefüggés volt köztük: az egyik okot, a másik ennek következményét fejezte ki.) Az új összetett mondat lényeges a *következtetés*. Ezért minek nevezhetjük? (Következtető mondatnak.) Milyen új nyelvi jelenséggel ismerkedtünk tehát meg? (A következtető mondattal.) [A fogalmazvány élére írjuk.] Van-e a következtető mondat tagjainak önálló értelme? (Van.) Tehát milyen mondatok? (Főmondatok.) Rang szerint van-e különbség köztük? (Nincs.) Ezért? (Mellérendelt mondatok.) A következtető mondatokat is lehet két téglalappal ábrázolni. [Rajz.] Mit írhatunk az elsőbe? (Ok.) A másodikba? (Következmény.) Hogyan ábrázolhatjuk a két mondat közötti viszonyt? T.! (A második téglalap felé mutató nyíllal.) Mi a helyesírási tanulság, M.? (A következtető mondat tagjait vesszővel választjuk el egymástól.) Mi már most a következő mondat? D.! (Oly mellérendelt összetett mondat, melynek egyik mondata az okot, másik mondata annak következményét fejezi ki.) Melyek a kötőszavak? (*Ezért, tehát, így, ennélfogva, ennek következtében.*) Most összefoglalva: mi a következtető mondat? L.! (Oly mellérendelt összetett mondat, melynek egyik mondata az okot, a másik annak következményét fejezi ki. Kötőszavai: *ezért, tehát, így, ennélfogva, ennek következtében.*) Te is mondd el, H. (—) Még egyszer, S. (—)

### 3. Begyakorlás.

Mondjatok következtető mondatokat! (A jelentkező tanuló: Esik az eső, ennek következtében sár van. A tej egészséges étel, ezért szeretem. Ajándékba kaptam egy körzöt, tehát nem kell vennem . . .)

### V. Összefoglalás.

Milyen új ismerettel gyarapodtunk a mai órán, F.? (—) Hogyan jutottunk az új ismerethez, K.? (—) Mi a következtető mondat, M.? (—)

### VI. Alkalmazás.

A házi írásbeli feladat címe: *Miért szeretem a virágot?* Ez a feladat alkalmas arra, hogy következtető mondatokat alkalmazzatok a fogalmazásban. Jól figyeljete meg minden mondatot, hogy minél több következtető mondatot írjatok!

A tábla és a füzet képe:

#### A következtető mondat.

Az őszi időjárás kellemetlen. Könnyen meg lehet fájni. Kovács megbetegedett. Nem jöhetett iskolába. Csányi jelentette. Értesültünk róla. Kovács orvosságot vett be. Meggyógyult. Az orvosság használt. Újból jöhetett iskolába.

Az őszi időjárás kellemetlen, ezért könnyen meg lehet fázni. Kovács megbetegedett, tehát nem jöhetett iskolába. Csányi jelentette, így értesültünk róla. Kovács orvosságot vett be, ennélfogva meggyógyult. Az orvosság használt, ennek következtében újból jöhetett iskolába.



*Szántó Lőrinc.*

## Német nyelv.

### A szójegyzék vezetése.

A gyakorlati nyelvtudást elsősorban mint készséget kell felfognunk. Ez a készség szókinccsével és kifejezési formáival az adott helyzetben gyorsan és biztosan rendelkezésünkre kell hogy álljon. A folyékony beszéd mint gyakorlati készség nem logikai folyamatként épül fel a nyelvhasználat pillanatában, hanem spontán születik meg valamiféle érzés, vagy hangulat hatása alatt, s szinte önkénytelenül választja meg a kifejezésnek azt a formáját, amelyet a nyelvérzék diktál. Beszéd közben nem gondolunk sem nyelvtani szabályra sem szókincsre, mindkettőnek beidegzett készségként használatra készen kell állnia.

A gyakorlati nyelvtudás legfontosabb előfeltétele tehát a szókincsnek tökéletes birtoklása. Biztos szótudás nélkül nincsen beszéd, ezért az alábbiakban arról akarok szólni, hogy a polgári iskolai német nyelvtanulás során a tanulók értelmi fokához illeszkedve, s az öntevékenység elvét szem előtt tartva, milyen fokozatosan felépítendő eljárással vezessük a gyermekeket a biztos szótudás felé. Itt is három fokot kell megkülönböztetni: előkészítő fokot, kezdő fokot és haladó fokot.

1. Az előkészítő fokon, ahol sem írás sem olvasás nincsen, ahol a cél a hallás és a beszélőszervek behangolása; nincsen kimondott szótanulás sem. Nincs is rá szükség, mert itt olyanformán adjuk át a nyelvet a gyermeknek, mint ahogyan azt a kisgyermek kapja a természetes nyelvtanulása folyamán, t. i. nem elszigetelt szavak, hanem egységes egészet kifejező rövid mondatok alakjában. Ezen a fokon a figyelem nem a szavakra, hanem a mondat tartalmára irányul. A mondatot nem a benne előforduló szavak értelmezésével világítjuk meg, hanem

Gouin szellemében közvetlen külső és belső szemlélet útján. A legjobb beszédanyag itt a közvetlen környezetben végrehajtható rövid logikus-kronológikus cselekvéssor. Az ilyen téma cselekvéssel, taglejtéssel és egyéb magyarázó kifejezésekkel kísérve, szóboncolgatás és anyanyelvi közvetítés nélkül is tökéletesen megérthető. Ilyenféle beszédgyakorlatokat minden tankönyv első leckéiből lehet kialakítani, mert hiszen minden tankönyv külső szemléleti anyaggal kezdi a nyelvtanítást. Az ilyen közvetlenül szemléltetett beszédgyakorlatokhoz nem kell szómagyarázat, mert a taglejtés és a cselekvés önmagát magyarázza. A külső szemléletet nyomban követi a belső szemléltetés, ami abból áll, hogy a tényleges cselekvés elhagyásával pusztán belső elképzelés útján mondjuk el a mondatot logikus és időrendi egymásutánban. Ez az első lépés a folyékony beszédképesség elsajátítása felé. Szóelemzésre itt sincs szükség, mert itt sem a szó, hanem a mondat a primér jelenség. A nyelvtanításnak ezen a fokán a tanítási eljárás tisztára imitatív, vagyis a tanár példája nyomán a tanuló utánozza a hallottakat. Értelemrehatás itt annyiban történik, hogy kérdés-felelet kapcsán különféle átalakításokat eszközölhetünk az elsajátított anyag körében és megfigyeltetünk bizonyos nyelvjelenségeket is pl. névmás, rag, szórend, stb. Ezzel a megfigyeltetéssel, a kérdés-felelet gyakorlással és az átalakításokkal már kilépünk a pusztán utánzási tevékenység köréből, és áttérünk az értelemre támaszkodó s nyelvtannal kapcsolatos nyelvtanulásra. Míg az eddigi munkát a szintézis jellemezte s egységben fogta fel a mondatokat, ezentúl analízáló jelleget ölt a munkánk, s a mondatot felbontjuk elemeire, szavakra, viszonyító elemekre stb. Ezzel aztán áttérünk a nyelvtanulás második fázisára:

2. a kezdő fokra, s ennek egyik leglényegesebb mozzanatára a szókezelésre. A gyakorlati nyelvtudás nélkülözhetetlen nyersanyaga a szókincs. Biztos, aktív szótudás nélkül nincsen beszéd. Tehát kezdettől fogva nagy gondot kell fordítanunk a szók lelkiismeretes vezetésére és megtanulására. Ezen a téren igen sok hiba történik; vagy elhanyagolják a szótanulást vagy, egyoldalúan csak szómagoltatásra szorítkoznak, vagy helytelenül fogják fel a szógyakorlás módját. Egészen természetellenes és pedagógiátlan eljárás az, amikor a nyelvtanulást értelmes beszéd helyett, értelmetlenül szómagolással kezdik meg. Ez a száraz, érdeknélküli verbálizmus az alkotás örömeit csírájában fojtja meg, s kedv helyett inkább undort ébreszt a nyelvtanulás iránt. A tanuló nem látja keserves munkájának célját, nem tud a szóhalmazsal mit kezdeni.

A szó önmagában véve csak nyers anyag, s csupán a mondatban nyer életet. Nem elég tehát a szót csupán szótári



alakjában megtanulni s begyakorolni, hanem rögtön alkalmazni kell mondatban. Hogy a szónak mondatbeli alkalmazása, a szónak mely alakjaira terjedhet ki, azt a nyelvtanban elért fok fogja előírni. Tehát addig nem gyakoroltathatjuk a főnevet birtokos esetű alakjában, míg ezt az esetet nyelvtanilag le nem tárgyaltuk, s tudatossá nem tettük. Nem tartom helyesnek a szó olyan alakjainak beírását a tanulók szójegyzékébe, amit még nem tanultak. A gyermeket nem elégítheti ki az ilyen kijelentés, hogy majd később megtudják miért kell a szót így írni.

Kezdetben tehát csak a szó elsődleges alapját vesszük, pl. a főnévnél az egyes számú alanyesetet, az igénél a főnévi igenevet. A szóírásnak ehhez a kezdeti fokához kiejtési és helyesírási megfigyelések kapcsolódhatnak. Ezzel párhuzamosan „hangtáblát” is vezethetünk. Ez öntevékeny alapon lassan, de biztosan megrögzíti a kiejtési és helyesírási sajátosságokat. A főnévnél megfigyeltetjük a névelőt és a nagy kezdőbetűt. A főnév többesszámának jelzésére csak azután kerülhet sor, ha a többesszámot már letárgyaltuk. Ajánlatos a többesszámot először teljesen kiírni, különösen az Umlaut-os alakokat. Később is kiírhatjuk a többesszámot teljes alakjában, ha valami sajátosságot tartalmaz, pl. der Saal, die Säle — der Landmann, die Landleute stb. A szokott rövidítéseket csak megfelelő gyakorlat után használjuk, akkor is kellő magyarázattal kísérve pl. der Vater, „; die Bank, „ e; die Lampe,-n stb. Célszerű ezeket az alakokat a könyv. szótárában is felkeresettetni, hogy a gyermekek megszokják a szavak szótári alakjainak felismerését. Általában igen üdvös dolog a tanulókat minél korábban megszoktatni a szótár használatára. Valahányszor egy új szótári alakot tanultunk, mindjárt bemutatjuk annak felkeresését a szótárban.

Mint fönt a főnévvel tettük, ugyanúgy járunk el az ige három alakjával is. Először csak a főnévi igenevet írjuk a szójegyzékbe. Majd nyelvtani tanulmányaink során, ahol arra szükség van, (Brechung, Umlaut esetében) leírjuk a jelen idő egyszámának 2. és 3. személyét is. Azután következik az ige második alakja, az elbeszélő múlt, s végül a segédige jelzésével (h. s) az ige harmadik alakja, a múlt idejű melléknévi igenev.

Pl. fahren (du fährst, er fährt) fuhr (s) gefahren,  
essen (du ißt, er ißt) aß (h) gegessen.

A gyenge igéket, néhány igének teljes kiírása után, nehézség nélkül rövidítve írhatjuk. Pl. lernen, -te (h)-t.

Az erős igéket hosszabb ideig írjuk teljes alakban, míg elolvasásukat be nem gyakoroljuk. A megismert típusokat fokozatosan rövidítjük.

Gyakran felmerül a kérdés, hogy a szókat az iskolában írjuk-e le, vagy otthon írássuk-e? A kezdő-fokon ajánlatos minden szót együttes osztálymunkával az iskolában leírni. Ezt itt annál is inkább megtehetjük, mert az előkészítő nyelvgyakorlás révén már ismert anyagról van szó, tehát a munka súlypontját az olvasásra, kiejtésre, szóírássra és nyelvtanra fordíthatjuk.

Ezt addig gyakoroljuk, míg a gyermekek megfelelő jártasságot szereztek a szóírásban. Ezentúl már csökkenthetjük az iskolában közösen írandó szók számát, mindig több teret engedünk a gyermekek otthoni munkájának, s végül az iskolában csak a nehezebb, a megbeszélésre szoruló szókat írjuk le közösen. Előre kiírni és bemagoltatni a szavakat helytelen dolog; a szó csak értelmes, mondatbeli összefüggésben, élő valóságában ismertetendő meg, s nem holt anyagként, amellyel a gyermek nem tud mit kezdeni. Mint szótári anyagot csak azután lehet elraktározni, miután élő valóság alakjában már megismertük. Tehát az otthoni munkául feladott szóírás csupán az iskolában már ismertetett könnyebb szókra vonatkozhatik. Az otthoni szóírás sikeres elvégzése érdekében szükséges, hogy a gyermeket — mint fentebb már jeleztem — fokozatosan bevezessük a szókeresés technikájába. Ez a bevezetés az iskolában történik a könyvben levő szótár felhasználásával. Sajnos a legtöbb tankönyv csak német—magyar szójegyzéket közöl, holott a magyar—német részre a tanulónak még sokkal nagyobb szüksége volna az egyedül végzett otthoni munkában. A szók íratásának megoszlása az iskola és az otthon között azzal az előnnyel jár, hogy az iskolában több időnk marad a beszéd gyakorlására és egyéb (nyelvtani) írásra. Az otthoni, lelkiismeretesen elvégzett szóírás pedig jó kiegészítője az iskolai munkának egyrészt a helyesírás gyakorlása, másrészt az öntevékenység fejlesztése szempontjából. Minél idősebb, érettebb a tanuló, annál többet lehet önálló munkaként rábízni. Míg a két alsó osztályban a szóírást a tanár végzi a táblán, s a tanulók a füzetben, addig a két felső osztályban már a jobb tanulóra bízhatjuk a táblairást. Ennek egyik jól bevált módja az, hogy míg az osztályban a közös munka folyik, azalatt két szókezelő jobb tanuló a táblán vezeti az újabb szók és kifejezések jegyzékét. Az írás végeztével közösen megbíráljuk a felírottakat, s azután mindenki beírja a füzetébe.

Most még felmerülhet az a kérdés, mennyi legyen az egy órán feldolgozható szavak száma? Ez függ a gyermek korától, képességétől, s a heti órák számától. A lélektani vizsgálódások 6—8 szóba állapították meg az egy órára eső új szavak számát. A gyakorlatiasság elve azonban legalább 10 szót ki-

ván, hogy valamiféle beszéd létrejöhessen. Ez nem kevés, de nem is olyan sok, hogy állandó forgatással ne volna megtanulható. Így évente átlag 500 szót tanulunk meg, s az iskola elvégzése után 2000 szót kitevő szókincs birtokába jut a gyermek. Persze, a szókincset állandóan ismételni, forgatni, s aktivitásban tartani kell, de nem lélekölő szótárdarálással, hanem a szók új meg új szempontok szerint való áttekintésével és sok-sok beszéltetéssel. Különösen egy-egy didaktikai egység elvégzése után kitűnő szóforgatási eljárás a szavaknak bizonyos szempontszerinti csoportosítása. Az I—II. osztályban pl. a szófajok szerint való csoportosítás igen jó nyelvtani iskola, azonkívül gondolatban végig kell szaladni valamennyi elvégzett leckén, hogy a kívánt szófajokat felidézhessek: főneveket, igéket, melléknéveket, névmásokat, előjárókat stb. A beszéd gyakorlása céljából minden szóra mondatot is kell mondani, s így a szót többféle alakba tesszük.

3. A haladó fokon, a III—IV. osztályban előtérbe lép a szók megfigyelése etymológia, szóösszetétel és szóképzés szerint. Ez a vizsgálódás megfelel a tanulók érettebb fejlődési fokának, érdeklődési körének, s újabb érdekes szempontot nyújt a szókincs átforgatására. A didaktikai egység összefoglalásakor itt is végzünk szócsoportosításokat, de már nem szófajok szerint, hanem etymologiai megfigyelések, tárgykörök és közös származás szerint. Ez az eljárás alkalmas régebben tanult szók felelevenítésére. Persze ennek az a feltétele, hogy a tanár ismerje az összes osztályok tankönyvi anyagát, hogy szükség esetén utalhasson a leckékre s tárgykörökre, melyekben ez vagy az a szó előfordult. Ime, itt van az annyira szükséges belső koncentráció alkalmazása, mely nélkülözhetetlenül szükséges a már megszerzett szókincs aktivitásának ébrentartására. A haladó fokon fokozottabb mértékben hárítjuk a tanulóra az otthoni szókezelés felelősségteljes munkáját. Az iskolában inkább helyesírási-, nyelvtani-, fogalmazási rövid gyakorlatokat íratunk vagy az élő beszédet gyakoroljuk. Felkeltjük érdeklődésüket a szóképzés titokzatos műhelye iránt, s buzdítjuk, hogy próbáljanak ilyen közös eredetre visszavezethető szócsoportokat összeállítani. Ez ismét arra kényszerít, hogy átböngésszék a meglevő szókészletet.

Utoljára a szófüzetről szeretnék még néhány gondolatot felvetni. Régi szokás, hogy a szavakat külön szófüzetbe íratják. Ezzel a külön szótárral sok baj van, mert a rendes házi füzet mellett, mely a feladatot tartalmazza, a szótár másodrendű szerepet tölt be, legalábbis a tanuló szemében. Gyakran otthon felejtik, felületesen vezetik s ha a tanár számonkéri, akkor a legtöbbször azért nincs szójegyzék, mert a tanuló minden szót tudott. Hát így nem lehet biztos szótudásra szert tenni. A szóanyag a legszerveesebb része a házi feladatnak, tehát a

szók írását a lesgzigorúbban kell megkövetelni és ellenőrizni. Egyszerűbbe teszi a dolgot, ha egyetlen munkafüzetet használunk a német nyelv tanításában, amelyben minden bene van, amit az iskolában és otthon írunk. Miért ne lehetne a szójegyzék szerves része a házi feladati füzetnek? Tapasztalatom szerint jobb, ha minden egyben van. Ezáltal a német füzet igazi munkafüzettté válik, s világos képet nyújt a végzett munkáról. A munkafüzetnek egy leckeórát tartalmazó külső képe és beosztása a következő:

1. (A gyakorlat száma.)

Kelte: 25. IX.

Cím.

a) Az iskolában leírt szók. (Itt néhány sor kihagyandó.)

b) Otthon leírt szók.

c) Az iskolában írt helyesírási gyakorlat, vagy nyelvtani példamondat.

Nyelvtani megjegyzések.

d) Házi feladat.

Nyelvtani táblázat, v. esetleg szócsoporthok.

Ezzel a beosztással a munkafüzet a tanuló részére valóságos kis kézi lexikonná válik, melyben minden megvan, amit tanult, s ami mindenkor rendelkezésére áll, ha valami elfelejtett dolognak utána akar nézni. Összegezem az elmondottakat. A szókincs, legyen a gyakorlati élethez fűzött s abban fel is használható élő valóság, s ne holt anyaghalmaz, amivel a gyermek nem tud mit kezdeni. A kezelési mód alkalmazkodjék a gyermek érettségi fokához. Gyakori ismétléssel s állandóan ébrentartott belső koncentrációval tartsuk a szókincset aktív állapotban, hogy mindenkor rendelkezésre álljon. A szótanulást következetesen meg kell követelni, de ne gépies darálás formájában, hanem alkotó tevékenység (mondatalkotás, fordítás) útján. Szoktassuk a gyermeket a szótár használatához. A szójegyzék legven gondosan vezetett szerves része a házi feladatnak, s ez tükröződjék a munkafüzetben is.

Jármái Vilmos

## Mennyiségtan.

### Az osztás alapfogalmai. Osztás írásban egyjegyű csztóval.

Tanítás a polgári iskola I. osztályában.

1. Az osztás fogalma. Az előforduló mennyiségek elnevezése.

Ha 56 f-t 4 fiú közt egyenlően osztunk szét, hány f-t kap egy-egy fiú? Hogyan állapítottátok meg? Tehát 56 f-t 4 egyenlő

részre osztva, mindegyik fiú 14 f-t kap. Milyen műveletet végeztünk? (Osztást.) Hogyan írjuk le ezt az osztást? Írjunk címet is!

Az osztás.

$$56 \text{ f} : 4 = 14 \text{ f}$$

Hogyan hívjuk az osztásban előforduló mennyiségeket? Mi a felosztandó mennyiségnek, az 56 f-nek a neve? (Osztrandó.) Hogyan hívjuk a 4-et? (Osztonak.) Hogyan hívjuk a 14 f-t? (Hányadosnak.) Írjuk le ezt is!

$$56 \text{ f} : 4 = 14 \text{ f}, \quad 56 \text{ f} : \text{osztandó}$$

$$4 : \text{osztó}$$

$$14 \text{ f} : \text{hányados}$$

Mi az osztandó? (Az a szám, amelyet el kell osztanunk.) Mi az osztó? (Az a szám, amellyel osztunk.) Mi a hányados? (Az osztás eredménye.) Az osztandó tehát az elosztandó mennyiség; az osztó megmutatja, hogy hány egyenlő részre kell az osztandót felosztani; a hányados pedig az egy részre jutó mennyiséget jelenti, azaz a mi példánkban 56 f-nek a negyedrészt.

50 f-t 3 fiú közt egyenlően elosztva, mennyit kap egy-egy fiú? (16 f-t, és még marad 2 f.) Hogyan írjuk ezt le? Mi a 2 f neve? (Maradék.)

$$50 \text{ f} : 3 = 16 \text{ f}$$

$$2 \text{ f}$$

$$2 \text{ f} : \text{maradék}$$

## 2. A részekre való osztás és a bennfoglaló osztás.

60 f-t 5 egyenlő részre osztva, mennyi jut egy-egy részre? (12 f.) Írjuk le ezt az osztást!

Egy fiúnak 80 f-je van. Hány napig lesz elég ez a pénze, ha naponta 10 f-t költ? (8 napig.) Miért? Hányszor lehet 80 f-ből 10 f-t elvenni? (8-szor.) Azaz a 80 f-ben a 10 f 8-szor van meg. Írjuk le ezt az osztást is!

E két osztás közül az elsőt részekre való osztásnak, a másodikat bennfoglaló osztásnak nevezzük:

$$60 \text{ f} : 5 = 12 \text{ f} \quad \text{részekre való osztás}$$

$$80 \text{ f} : 10 \text{ f} = 8 \quad \text{bennfoglaló osztás}$$

Mit állapítottunk meg az első osztásban? (Azt, hogy a 60 f-t 5 egyenlő részre osztva, egy részre 12 f jut.) Mit állapítottunk meg a második osztásban? (Azt, hogy a 80 f-ben a 10 f 8-szor van meg.)

A részekre való osztásban az osztandó és a hányados egy-  
nevű számok, az osztó elvont szám. A bennfoglaló osztásban  
az osztandó és az osztó egynevű számok, a hányados pedig  
elvont szám.

Milyen ez az osztás:  $36 : 9 = 4$ ? (Jelenthet részekre való  
osztást éppen úgy, mint bennfoglaló osztást.)

### 3. Az osztás próbája.

Hányszor van meg a 72-ben a 9? Miért? Mi tehát az osztás  
próbája? (A szorzás.) Hogyan végezzük el az osztás próbáját?  
(Az osztót megszorozzuk a hányadossal; szorzatul az osztandót  
kapjuk.)

$$72 : 9 = 8. \quad \text{Az osztás próbája: } 9 \times 8 = 72.$$

Hányszor van meg 60-ban a 8? (7-szer és marad 4.) Miért?  
( $7 \times 8 = 56$ ,  $56 + 4 = 60$ .) Hogyan végezzük el az osztás pró-  
báját, ha maradék is van?

$$60 : 8 = 7. \quad \text{Próba: } 7 \times 8 = 56, \quad 56 + 4 = 60.$$

4

### 4. Az osztás mennyiségei közti összefüggés.

a) 60 f-t 6 gyermek közt egyenlően szétosztva, mennyi jut  
egy gyermekre? Mennyit kap egy gyermek, ha kétszer annyi  
pénzt, 120 f-t osztunk szét? Mennyit kap, ha csak félannyit,  
30 f-t osztunk szét?

$$60 \text{ f} : 6 = 10 \text{ f}$$

$$120 \text{ f} : 6 = 20 \text{ f}$$

$$30 \text{ f} : 6 = 5 \text{ f}$$

Mi változatlan e három osztásban? Milyen összefüggést  
tudtok megállapítani az osztandó és a hányados között?

b) 60 f-t 6 gyermek közt szétosztva, egy gyermek 10 f-t  
kap. Hány f-t kap egy gyermek, ha a 60 f-t kétszer annyi,  
azaz 12 gyermek közt osztjuk szét? És ha csak félannyi, azaz  
3 gyermek közt osztjuk szét? (Megjegyzés: A következő három  
osztás a táblán és a tanulók füzetében az előbbi három osztás  
mellé kerül.)

$$60 \text{ f} : 6 = 10 \text{ f}$$

$$60 \text{ f} : 12 = 5 \text{ f}$$

$$60 \text{ f} : 3 = 20 \text{ f}$$

Mi változatlan e három osztásban? Milyen összefüggést láttok az osztó és a hányados közt?

c) Vegyük újból az előbbi osztást. ( $60 \text{ f} : 6 = 10 \text{ f}$ .) Szorozzuk meg az osztandót és az osztót 2-vel, 3-mal, és végezzük el most az osztást! — Osszuk el az osztandót és az osztót 2-vel, 3-mal, és végezzük el most az osztást!

$$\begin{array}{ll} 60 \text{ f} : 6 = 10 \text{ f} & 60 \text{ f} : 6 = 10 \text{ f} \\ 120 \text{ f} : 12 = 10 \text{ f} & 30 \text{ f} : 3 = 10 \text{ f} \\ 180 \text{ f} : 18 = 10 \text{ f} & 20 \text{ f} : 2 = 10 \text{ f} \end{array}$$

Mit tapasztaltok? Mikor nem változik tehát a hányados értéke? (Ha mind az osztót, mind az osztandót ugyanazzal a számmal megszorozzuk, vagy elosztjuk.)

### 5. Osztás fejben.

Hányszor van meg 48-ban a 6? 72-ben a 8? 50-ben a 7? 60-ban a 9? 50-ben a 5? Stb.

Mennyi a fele 18-nak? 70-nek? 84-nek? 92-nek? Stb.

Mennyi 36-nak a 4-edrésze? 51-nek a 3-adrésze? Stb.

Mennyi 60-nak a 7-edrésze? Stb.

### 6. Osztás egyjegyű osztóval írásban.

9 q búza 207 P-be kerül. Számítsuk ki írásban, hogy mennyibe kerül 1 q búza! — Ki tudja kiszámítani? Végezd el hangerősen a számítást!

$$\begin{array}{r} 207. \text{ P} : 9 = 23 \text{ P} \\ 27 \\ 0 \end{array}$$

Végezzünk el egy nehezebb osztást, és okoljuk meg az egyes lépéseket!

$$\begin{array}{r} 8316 : 6 = 1386 \\ 23 \\ 51 \\ 36 \\ 0 \end{array}$$

Az osztást az osztandó legnagyobb helyértékű jegyénél, a 8 ezresnél kezdjük. 8 ezres 6-odrésze 1 ezres, és marad 2 ezres. A 2 ezrest felváltjuk 20 századra. Az osztandóban is van 3 száz, és így összesen 23 százunk lesz. Ennek 6-odrésze 3 száz,

és marad 5 százas. Az 5 százast tízesekké váltva, és hozzáadva az osztandóban lévő tízest, 51 tízesünk lesz. Ennek 6-odrésze 8 tízes, és marad 3 tízes. A 3 tízest egyesekké váltjuk, és hozzáadjuk az osztandóban lévő 6 egyest. Az így kapott 36 egyes 6-odrésze 6 egyes. Maradék nincs. A hányados tehát 1386.

Az osztást röviden így végezzük el: 8-ban a 6 megvan 1-szer, 1-szer 6 (az) 6, meg 2 (az) 8; 23-ban a 6 megvan 3-szor, 3-szor 6 (az) 18, meg 5 (az) 23; 51-ben a 6 megvan 8-szor, 8-szor 6 (az) 48, meg 3 (az) 51; 36-ban a 6 megvan 6-szor, 6-szor 6 (az) 36, meg 0 (az) 36. — A következő órán az ilyen osztásokban az egyes maradékokat már nem írjuk le.

Végezzük még el a következő osztásokat:

$$\begin{array}{ll} 5135 : 7 = & 60387 : 6 = \\ 1544 : 8 = & 19998 : 3 = \\ 9546 : 9 = & 282628 : 4 = \end{array}$$

## 7. Összefoglalás.

Milyen műveletről tanultunk ma? Hogyan hívjuk az osztásban szereplő számokat? Mikor nem változik a hányados értéke? Mi az osztás próbája? Melyik helyértékű jegynél kezdjük az osztást?

## 8. Házi feladat kijelölése a könyvből.

Krix Márton.

# Földrajz.

## Dél-Európa.

(Tanítás a polgári fiúiskola II. osztályában)

### A Balkán-félsziget felszíne.

I. Bevezetés. Az előbbi tanítási órákon nagy vonásokban megismerkedtünk Európával. Célunk az volt, hogy bemutassuk Európát, mint kontinenst. Megalapítottuk Európa részeit. Ezek közül közelebbről bemutattuk Dél-Európát. Aztán bevezetésül most megfigyeltetjük a térképen a Balkán-félsziget helyzetbeli viszonyát hazánkhoz. Alföldünk a Száva mentén és a Duna déli szakaszán túl a Balkán-félszigetre beöblösödik. A Duna víziútja hazánkat összeköti egyik nagy medencével, a Havasalföddel. Sok népi és történelmi kapcsolatunk is van a Balkán felé.



Néhány kérdéssel vezetjük be a tanítást. Ez a félsziget Európának melyik részéhez tartozik? Nevezzük meg Dél-Európa részeit! (A három félsziget.) Mutasd meg ezeket a térképen is! Melyik útvonal vezet lakóhelyünkről a Balkán-félszigetre?

Megfigyejük, milyen kisebbítéssel ábrázolja térképünk a Balkán-félszigetet!

II. Megkérdezzük a tanulókat, mit tudnak eddig erről a terrületről, majd kitűzzük a mai óra célját: *a Balkán-félszigetről fogunk tanulni!*

III. *Tárgyalás. 1. A félsziget helyzete és határai.* Jól figyeljük meg a térképet! *Hol fekszik a Balkán-félsziget?* A megfigyelés eredménye: hazánktól délre fekszik; Dél-Európa keleti félszigete. Határoló tengerei: a Fekete-, Égei-, Adriai- és Jóni-tengerek. Pontosan megállapítjuk a félsziget északi határát: Magyarország, keleten a Kárpátok délkeleti fordulójától a Duna torkolatáig húzott vonal. E határookban legfeltűnőbb a *hosszú tengerpart*. (Hazánk határaival összehasonlítjuk.) Ismételjétek el a térképen a félsziget határait! Összehasonlítás alapján megállapítjuk, hogy kb. kétszerakkora, mint hazánk.

2. *A félsziget partjai.* Nézzük meg a térképen, milyen a félsziget partvonalára? *Nagyon tagolt!* Emlékezzünk múlt évi tanulmányainkra! A magyar tengerparttal kapcsolatban tanultunk az egyhangú (tagolatlan) és a változatos (tagolt) partokról! Milyen alakulatokat látunk a tagolt partokon? *Félszigeteket, öblöket, szigeteket!* Mutassatok ilyeneket a Balkán-félsziget partvonalán! Bőven van, milyen tehát a félsziget ebből a szempontból? *Nagyon tagolt!* (Változatos, tagozott part, sok öböllel, félszigettel és a partokat kísérő szigetekkel. Maga a félsziget, vízszintes síkban nagyon szétdarabolódik.) Legjobban tagozott a déli, elkeskenyedő része, ez valósággal szétfoszlik félszigetekre és szigetekre.

Utazzuk körül a félszigetet! *Milyen fontosabb öblöket, félszigeteket és szigeteket látunk az úton?* Nagyjában a következőket állapítjuk meg: *Várnai- és Burgaszi-öböl* a Fekete-tenger partján hasonlónevű városok mellett. Hogyan jutunk a Márvány-tengerbe? A Fekete-tengert a *Boszporusz-tengerszoros* köti ezzel össze! (*Tengerszoros fogalma.* Homokasztalon szemléltetjük a tanulók által készített és összeköttetésben lévő kis medencékkel.) A *Boszporusz tenger alá süllyedt folyóvögy*. A Márvány-tengerből a *Dardanellák* tengerszoros vezet a *rengeteg szigettől* tarkított Égei-tengerbe. Itt a *Szaloniki- és a Naupliai-öböl* mélyed a szárazföldre. Nyugaton a *Korinthoszi-öböl* majdnem levágja a Balkán-félsziget déli darabját, csak egy keskeny összekötő részecske marad a szárazföldből. Ez a *Korinthoszi-földszoros*. Északnyugaton megjegyezzük a *Cattarói- és a Spalatói-öblöket*. Meredek, sziklás öblök ezek! (Képet szemléltetünk.) Utazásunk közben elhaladtunk a *Gallipoli-*

*félsziget* mellett, láttuk a *Kalkidike* és a hozzá hasonló (ujjszerű) *Peloponneszos-félsziget*et.

A nyugati oldal hegyes partjai kissé megsüllyedtek, ezért sok, a parttal párhuzamos sziget alakult itt ki: *Dalmát-szigetek*. A Jóni-tenger nevezetesebb szigeteit is leolvassuk: *Korfu*, *Leukas*, *Kefallinia*. A Földközi-tengerben legnagyobb *Kréta*, az Égei-tengerben *Eppia*. Az itt látható rengeteg szigetet összefoglaljuk: *Északi- és Déli Sporádok* (szétszóró szigetek), *Kikládok*. (Jelentése: körkörösén álló szigetek.) Az Égei-tenger szigetvilága átvezet Kis-Ázsiába. A tanult alakulatok nevét olvassuk le még néhányszor a térképről! Otthon ezeket szintén a térképen gyakorolni! (Itt nem feltétlen szükséges, hogy a tanulók valamennyi nevet tudják, de fontos, hogy szokják meg a hangzásukat.)

3. *Milyen a Balkán-félsziget felszíne?* Ezt az általános választ kapjuk: *hegyes!* Valóban, a térkép sokkal több hegységet mutat, mint pl. alföldet. Csak egy tekintetet vetettünk a térképre, máris össze tudjuk hasonlítani ezt a képet hazánk felszínével? Igen. A két terület nem hasonlít egymáshoz! Hazánk medenceszerű. („Magyar-medence”). A hegyek hazánkban köröskörül vannak, a Balkán-félsziget ellenben központi részein is hegyes.<sup>1</sup> Hazánkban középen, a félszigeten ellenben kívül, köröskörül, a tengerparton vannak a legalacsonyabb pontok. Hazánkat tálhoz hasonlíthatjuk, melynek pereméről befelé folynak a vizek; a Balkán *felfordított tá*, innen a vizek kifelé folynak! A félsziget hegységeit három csoportba osztjuk.

a) *Nyugaton fiatalabb hegyvidék* húzódik, párhuzamosan a tengerparttal: *Dinári-hegység*. Melyik hegységtől válik el északon? (Alpoktól.) Több, párhuzamos láncból áll (4—5), főanyaga *mészkö*. Hol találkoztunk már ezzel a hegységgel? (Hazánk délnyugati részén.) Milyen, mészköre jellemző jelenségekkel ismerkedtünk meg a *Karszt-felvidéken*? Ismételjük, melyek a karsztjelenségek? Dolina, polje, búvárpaták, barlang, kopár mészköfensík, stb. A Dinári-hegységben végesvégig mindenütt sok karsztjelenség van. Ez a világ legjellemzőbb és legnagyobb kiterjedésű karsztos területe! A hegység előtti szigetek is mészköhegyek. A térképen látjuk, hogy a hegység a legtöbb helyen — kivéve az albániai É—D irányú partszakaszt — a tengerből, meredeken emelkedik ki, kopár falakkal. A mélykék színű tengerből magasraszökő, sárga és vörössárga színekben pompázó hegyvidék gyönyörű tájkép. (Képszemléltetés.)

Ha a meredek lejtőkön felmászunk, *mészköfensíkokat* látunk magunk előtt, (planinák), ezekről a mészköhegységre jellemző repedésekben a nagytömegű esővíz hamarosan eltűnik. Hiába van sok eső, mégis vízben szegény a hegység jórésze. A lakosság ezért ciszternákban (víztároló medencék) gyűjti ösz-

<sup>1</sup> »Balkán« törökeredetű szó=magas.

sze az esővizet. A vízmennyiség és a kopárság folytán a planinákon alig van település. A planinákat *hosszanti völgyelések* szabdalják, itt húzódik meg a lakosság, mert itt jobban megrekedt a termőtalaj, mint a szélnek, esőnek kitett fennsíkokon.

Nézzük meg a térképen, meddig vonul a Dinári-hegység? Hogy nevezik a déli részét? (Pindosz.) De a félsziget déli részén sem szűnik meg a hegység, hanem folytatódik a szigeteken, majd Kis-Ázsiában!

Mutasd meg a térképen a Dinári-hegységet! Rajzoljuk bele a munkanaplóba! Ha készen vagyunk, feleljünk erre a kérdésre: mi szerepe lehet ennek a hegységnek az éghajlatban? (Útjában áll a nyugati szeleknek s ennek fontos következményei vannak.)

b) Olvasd le a térképről, melyik hegység kapcsolódik a Déli-Kárpátok vonulatához? (*A Balkán-hegység* is fiatalkorú lánchegység! Mi választja el a Kárpátoktól? Hogyan keletkezett a Kazán-szoros? (Múlt évi anyag.) Melyik oldala meredekebb? Melyik a legnevezetesebb átjárója? (Megkeressük a térképen a Sipka-hágót.) E hegységtől a *Bolgár-fennsík* ereszkedik le a Dunára. Mutassuk meg a térképen s jelöljük be füzetünkbe a Balkán-hegységet is!

c) A nyugati és a keleti fiatal hegységek között van a *Balkáni-tönk*, összetöredezett, erősen tagolt, lekopott, majd újra felemelkedett *ősi röghegység*. Neve: *Trák-Makedon-őshegység*. (Konstantinápoly, Belgrád, Szaloniki háromszögbe foglalható be.) Fontosabb tagjai a *Rhodope-hegység* északi részén a *Rilodag*-gal, a *Sar-dag* és az *Olimposz*. (Utóbbi a régi görögök isteneinek mitológiai lakóhelye. Közel 3000 m magas. Szemléltetjük az Olimposz képét.)

Alacsony régi tönkfelület a *Dobruzsai-tönk*. (A Dunát ez kényszeríti északi nagy kanyarulatára.)

Ismételten megkeressük a térképen az őshegységeket, majd ezeket is berajzoljuk vázlatunkba. A szétagolt őshegység darabjai között és távolabb is, a félsziget szélei felé sok, *egyástól elkülönült*, kisebb-nagyobb medence van.

Megnevezzük és megmutatjuk a térképen a fontosabb medencéket: *Szerbiai-medence* (ez a Nagy-Alföld öble a Morava völgyében. Szerbia középponti életkamrája, legtermékenyebb területe.) A *Keletruméliai-medence* Bulgáriában a *Szófiat-medencével* ennek az országnak fő termővidéke. Nagyobbak még a *Trákiai-medence* a Marica alsófolyása mentén, a *Makedoniai-medence* (Vardar) és a *Thesszáliai-medence*. Hogyan nevezzük a Dunától északra a Kárpátokig terjedő medencét? *Havasalföld*. A Kárpátoktól keletre van a *Moldvai-hátság*. (A Balkán-félszigetnek errefelé nincs természetes határa.)

A medencék az ember letelepedésére *értékesebb tájak*, mint a hegységek. Ezek a földművelés területei. A hegységek sok

helyen terméketlenek, koparak, vagy hűvösek. Emellett a medencéket lakó *népeket elválasztják* egymástól (ezért olyan tarka a félsziget néprajza), rajtuk a település nagyon gyér. Erdőmunkások, pásztorok barangolnak csak a hegysekben. Ezen a szaggatott térszínen nehéz az utépités és ezek rossz állapotban vannak.

Rajzoljuk be vázlatunkba a medencéket is és ismételjük el a térképen.

*IV. Összefoglalás.* Mégegyszer áttekintjük a félsziget körrajzát és felszínét. A neveket a térképen sokat gyakoroljuk és a megismert domborzati tájakat rajta többször megmutatjuk. Ha még van néhány képünk, azokat szemléltetjük és magyarázzuk.

*Udvarhelyi Károly*

## Ásványtan - vegytan.

### A gyémánt.

Tanítás a polgári isk. IV. osztályában.

*Szemléltető eszközök:* Üvegágó, üveglap, híres gyémántok utánzata, vagy képe, oktaéder kristályminta, gyémántbánya képe, gyémáncsiszoló képe, térkép.

#### *I. Előkészítés.*

a) *Számonkérés.* Az ásványi szemek. —

b) *Hangulatkeltés.* Vegytanórán ritkán nyílik alkalom mesemondásra, de most mondok egyet. — Egyszer a jó Isten csillogó követ adott az egyik angyal kezébe azzal az utasítással, hogy szálljon le a földre és adja oda annak az embernek, aki boldogan él. Az angyal leszállt a földre, bekukkantott minden kunyhóba, palotába, de boldog embert seholsem talált. Mindenütt elégedetlenség, civakodás honolt. Az angyal nagyon eiszomorodott erre. Szomorúságában az égre tekintett. miközben kiejtette kezéből a csillogó követ. A lecső kö apró, csillogó darabokra tört és belefúródott a földbe. Az emberek azóta állandóan keresik ezt: a boldogság követ. — Eddig tart a mese. Talán sejtitek is, mi az a kö, amelyikről meséltem? (*A gyémánt.*) Egazat adtok-e a mesének? — Vajjon a gyémánt birtoklása jelenti-e a boldogságot? (Nem, mert nem a földi gazdagság, hanem a lélek nyugalma jelenti a boldogságot.)

#### *II. Tárgyalás.*

A drágakövek között a gyémánt foglalja el az első helyet. A drágakövekért évenként kiadott összegnek körülbelül kilenc-tizedrésze a gyémántra esik!

Bemutatom egynéhány híres gyémántnak üvegből készült

utánzatát. (Átlátszó, csillogó kristályok.) *Nincs még egy drágakő, amelynek átlátszósága, fénytörése és színszórása a gyémánttal vetekedne.*

Bizonyára láttatok már munkában ezt a szerzsámot. (Üveg-vágó. — Gyémántkristályka van belefoglalva.) Vágjunk vele mi is üveget. Vonalzó mentén húzd végig ezen az üveglapon. *(Igen kemény, mert barázdát vágjt az üvegben. — Gyenge nyomással az üveglap a barázda mentén kettéhasadt.)* A keménysége is messze felülemelkedik bármely drágakő keménysége fölé. *(A gyémánt minden anyagot megkarcol, de a gyémántot csak gyémánttal lehet megkarcolni.)*

Régen tévesen azt hitték róla, hogy ez a legkeményebb ásvány nem törhető össze. Rómában — a monda szerint — viszsanyerte szabadságát az a rabszolga, aki a gyémántot az üllőn kalapáccsal darabokra tudta törni. Ma már tudjuk, hogy a drágakövek legkeményebbje épp úgy darabokra törhető mint akármelyik más drágakő.

A gyémánt nemcsak fizikai tulajdonságaival, hanem kémiaiilag is egyedülálló a drágakövek sorában, mert csak egyetlen elemből: szénből áll. (Akkor el is égethető!  $\text{CO}_2$ -dá ég el és, mert 100%-os szén, láng nélkül ég és hamuja nem marad.) Ezt a kísérletet azonban nem végezhetem el, mert . . . (Nagyon drága.), de meg azért sem, mert a *gyúlási hőfoka igen magas*. Ezzel kapcsolatban elmondok egy esetet: A gyémántköves aranygyűrűt takarítás alkalmával egy cseléd lány véletlenül a tűzbe dobta. Nagyon megörült a tulajdonos, amikor épségben megtalálta a hamuban a gyűrűből kiesett gyémántkövet és az aranykarikát. *(A magas hőfokon csak a gyémántot tartó aranykarmok olvadtak meg egy kisé.)*

Vegyszerekkel szemben is rendkívül ellenálló. *(Az üveget maró fluorhidrogén sem támadta meg?)* Nem.

Az elmondottak után hogyan igazolnád azt, hogy ezek az utánzatok üvegből készültek? *(Az utánzatok üveggel karcolhatók és fluorhidrogénnel marathatók.)*

A gyémánt kristályalakban fordul elő. Leggyakoribb alakja a *nyolcas (oktaéder)*. — Szemléltetem a kristálymintát. (Nyolc egyenlőoldalú háromszög határolja.)

Mire lehet abból következtetni, hogy kristályos az alakja? (Épp úgy oldatból válhatott ki, mint ahogy az én sóoldataimból is kiváltak a só- (timsó, kékkő, konyhasó) kristályok.) *A gyémánt is oldószerből, az izzónfolyó közetanyagából (magma) kristályosodott ki.* A gyémánt anyaga, a szén tehát oldott állapotban volt a magmában s a magma lassú kihűlése folytán a gyémántkristály mindaddig növekedett, amíg szén volt jelen, vagy amíg a magma teljesen meg nem merevedve, körülzárta a gyémántot.

Igen apró gyémántkristályokat *mesterségesen is sikerült előállítani* (Moissan.) E célból elektromos kemencékben kb. 3000°!) vasat szénnel olvasztott össze, majd az olvasztott tömeget hirtelen lehűtötte. (A lehűtött anyag belsejében fellépő óriási nyomás hatására a szén gyémántkristályokban vált ki.) De, mert a mesterséges gyémántok annyira aprók, hogy csak mikroszkóppal tanulmányozhatók, a mesterséges előállításnak gyakorlati jelentősége nincs..

*Lelelőhelyei.* A gyémánt tehát a vulkáni kőzetekben képződött. A forgalomban lévő gyémánt legnagyobb részét azonban nem a sziklákból fejtették ki, hanem a folyóhordta törmelékből gyűjtötték össze. (Dél-Afrika az egyetlen hely, ahol a gyémántot kőzetből is nyerik.) Hogyan kerül gyémánt a törmelékebe? (A gyémántot magabazáró szikla a légköri erők hatására elmállott s a gyémántot a víz kimosta, elhordta és lerakta.) Az előbbi az *elsődleges*, az utóbbi a *másodlagos fekvésű* gyémánt. Melyik előfordulási gyémánt az épebb? (Az elsődleges, mert esúcsai és élei nincsenek lekopva.)

Európában csak az *Ural-hegységben* található, de csak kevés. (A leggazdagabb lelőhelyek: *India, Brazília, Dél-Afrika.*) Szegény, szinte rabszolgasorsban élő bennszülöttek bányásszák a gyémántot; ők pillantják meg ezt a legértékesebb kincset legelőször! (Számukra ugyancsak nem a boldogság követ jelenti a gyémánt.) Egy-egy ilyen földhözragadt, szegény bennszülött kezén milliókat érő gyémántok mennek keresztül. Akadtak szemfüles négerek, akik óvatlan pillanatban el-eloptak egy-egy követ; sűrű, göndör hajukba, odvas fogukba dugták vagy lenyelték. De jaj volt annak, akinél a felügyelő gyémántot talált, mert régen még halállal is büntették őket. — A gyémánttartalmú kőzet *bányászását* a száraz, feldolgozását az esős időszakban végzik. A porrá őrölt kőzeteket és a gyémánttartalmú folyóhordalékot vízzel iszapolják, hogy a földes részekről megszabadítsák. Többszörös átmosás után az üledéket a földön szétterítik s a gyémántokat kézzel kiválogatják.

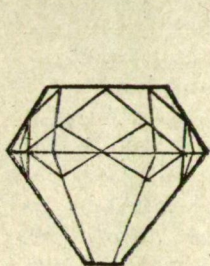
A gyémánt színe nagyon változatos. Legértékesebbek a teljesen víztiszta, szintelen darabok (India), de gyakori a sárgás (Dél-Afrika), zöld, barna, piros, rózsaszín, szürke, kék és fekete gyémánt. A színképződést a kristályban lévő idegen ásványi anyagok okozzák.

Ha a gyémántot ékszer gyanánt akarják használni, *csiszolni és fényesíteni kell*, mert rejtett szépségeit: tüzeit és színszórását csak ezáltal lehet érvényre juttatni. A keleti és az európai csiszolási mód között nagy a különbség. Az európai gyémántcsiszoló arra törekszik, hogy a csiszolásnál a lehető legtöbb szépséget hozza ki a kőből, nem törődve azzal, hogy a kő sokat veszít a súlyából, míg a keleti csiszolási mód arra helye-

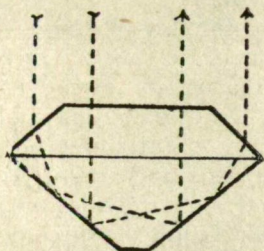


zi a fősúlyt, hogy a kő súlyából lehetőleg minél kevesebbet veszítsen. A leghíresebb *gyémántcsiszolók* *Amsterdamban, Londonban, Párisban és New-Yorkban* vannak.

A gyémánt csiszolási alakjául a legelőnyösebb a *brilliáns forma*. (A brilliáns is gyémánt!) Sok százévi kutatás után kiderült, hogy a legnagyobb fényhatás akkor érhető el, ha a kőre felülről függőlegesen eső összes sugarak teljes visszaverődés folytán, a kőben körülhaladva, ugyancsak a kő felső részén, a beesési iránnyal párhuzamosan lépnek ki. (Lásd: 1. ábra.)



1. ábra.



2. ábra.

A gyémánt másik csiszolási alakjával, a *rózsával* sohasem érhető el ez a nagyfokú fényhatás, mert a kőre felülről eső sugaraknak csak egy része léphet ki teljes visszaverődés folytán a kő felső részén. (Lásd: 2. ábra.)

Csiszoláskor az anyagvesztés igen tekintélyes; a nyers kő súlyának fele, kétharmada is elvész, de viszont az értéke megtízszereződik. Igaz, hogy a hasításnál és vágásnál eleső kisebb darabok is értékesíthetők, sőt még a por is felhasználható. A csiszolás megkezdése előtt a kőből a csiszolási alaknak megfelelő darabot hasítanak vagy fűrészelnék ki. A fűrészelés 10—15 cm átmérőjű s 1/2 mm vastag forgó bronzkoronggal történik, amelyet állandóan nedvesítenek és gyémántporral szórnak. A megfelelő alakúra előkészített követ fa- vagy fémmnyélbe erősítik, amelynek segítségével a kő függőleges tengely körül a forgó acél- vagy bronzkoronghoz nyomható. A korongra vízzel vagy olajjal nedvesített gyémántport szórnak. Az alak teljes kibontakozása után a lapok *fényesítése* következik. A fényesítést puhább korongon (ólom, ón, cink) és a gyémántnál jóval puhább fényesítő porokkal (kovaföld, vasoxid) végzik.

A gyémánt súlyának a mérésére szolgáló súlyegység a *karát* (kb. 0.2 g). Egy karátos (borsó nagyságú) víztiszta, színtelen brilliáns ára kb. 500 P! Mivel a többkarátos kövek ritkák, az ár a kő súlyának a négyzetével emelkedik: 2, 3, 4 karátos brilliáns ára az egy karátosnak 4, 9, 16-szorosa. Számítsuk ki, mennyi az ára egy 10 karátos brilliánsnak? ( $10 \times 10 \times 100 =$

50.000 P!) — A rendkívül nagy kövekre nincsenek megállapított árak, ezekért úgynevezett „műkedvelői árakat” fizetnek.

*Hires gyémántok.*

A *Nagy Mogul (Orlov)*, az orosz cári jogart díszítette. Az orosz szovjet néhány évvel ezelőtt eladta s most Amerikában van. Indiai eredetű, víztiszta, szintelen, 200 karátos.

A *Kohinoor*, az angol koronakincstár ékköve. Eredeti, hindu csiszolási alakja rózsa volt (181 karát), mai briliáns formájában csak 109 karát.

A *Regent vagy Pitt* a francia koronakincsek között a Louvrebán őrzik. 156 karátos briliáns.

A *Flórenci* a bécsi kincstár birtokában van. 137 karátos, gyengén sárgaszínű.

A 125 karátos *Dél csillaga* egy maharadzsza tulajdona.

Valamennyi gyémánt között a legnagyobb a Dél-Afrikában talált (1905-ben) víztiszta, szintelen *Cullinan* 3106 karát (621 g!) Az alakatlan követ Edward angol királynak ajándékozták. A követ három részre hasították, majd 9 nagyobb és 96 kisebb briliánst csiszoltak belőle. A legnagyobb darab 530, a második 317, a harmadik 95 karátos. A 3106 karátos nyers kőből nyert briliánsok összsúlya csak 1064 karát; a súlyvesztés kb. 66%! A legnagyobb kő a királyi jogart, a második a koronát díszíti, a harmadikat és a negyediket a királynői koronába foglalták.

Az aprószemű tiszta gyémántokat, valamint a jóval olcsóbb feketeszínűeket (karbonádo) ipari célokra használják: üveg vágására, valamint alagút- és bányaépítésnél a szikla megfúrására (a fúrócsövek peremébe foglalják a gyémántszemeket).

*III. Összefoglalás.*

*Jeges Sándor*

## Fizika.

### A fényképezőgép és a fényképezés.

(Tanítás a polgári iskola III. osztályában.)

A „Fizika, gyakorlati tanítások” című munka most megjelent második kötetéből.

*Eszközök és anyagok.* 1. Színes kelmedarab, amelyet fekete papírral burkoltunk be. A papíron valami ábrát vágtunk ki és így tartottuk az egészet néhány hétig napfényes helyen. 2. Fényképezőgép. 3. Fényérzékeny lemez. 4. Fényérzékeny másoló papírok. 5. Előhívó. 6. Rögztítő. 7. Vöröslámpa. 8. Fehérfényű lámpa. 9. Edények a folyadékokhoz. 10.



Kidolgozott lemez, illetve felvétel a lencsék órájáról. 11. Másoló keret.

*I. Számonkérés.* A vetítógép és a mozgókép.

*II. Bevezetés.*

Soroljátok fel azokat az eszközöket, amelyekről már megismertük, hogy legfontosabb alkatrészük fénytani lencse!

Még egy lencsés eszköz van, amelyet igen gyakran látni az emberek kezén, ti is láttatok már az egyik órán, bele is néztetek! (A fényképezőgép.) Milyen természetű képet ad a fényképezőgép lencséje? (Fordított, kicsinyített, valódi, vagyis ernyővel felfogható képet.)

Mi rajzolja a homályos üvegre a lencse segítségével a képet? (Maga a fény.)

Természetes, hogy az embereknek régi vágyuk volt ezt a szép, élesen kirajzolt képet megörökíteni. Ez sikerül is. Fényképezni ma már a kis gyermek is tud. De hogyan jön létre a fénykép? Ki tudja elmondani?

*Ismerkedjünk meg kissé behatóbban a fényképezéssel!*

*III. Tárgyalás.*

Természetrájzban tanultátok, hogy a növények zöld leveleiben a napfény hatása alatt keményítő keletkezik! (Pl. a sarkantyúka levelére reggel fekete papírost szorítunk, melyre betűket vágtunk ki. Este alkoholban elszíntelenedésig áztatjuk ezt a levelet, majd jódoldatba mártjuk. A betűk helyén, ahol fény érte a levelet, kékre színeződik.)

Miért árnyékolják be nyáron a kereskedők a napsugár elől kirakataikat? Azt mondják, hogy a tárgyak színét „kiszívja” a napfény. Valóban „szív”? Mit csinált a napfény a levelekben? A bejutott táplálékot átalakította keményítővé. A tárgyak színét adó festék anyagában is változást képes előidézni. Természetesen a megváltozott festékanyag színe is már más lesz.

Ezt a színes vászondarabot pár napig a napfényen tartottam, de úgy, hogy egy fekete papírral volt betakarva, amelyen betűk vannak vágva. Mit látni a vászondarabon? (Ahol fény nem érhetette a papírostól, eredeti színét megtartotta, ahol fény érte, ott megfakult.)

A napfény a bőrünkben levő anyagot is meg tudja változtatni! Mikor tapasztaljátok ezt? (Nyáron lesülünk, megbar-nulunk, de csak ott, ahol testünket fény éri.)

A fénynek tehát vegyi hatása van igen sok anyagra. Megváltoztatja összetételüket, amit főleg színük változásáról ven-ni észre.

Lehetne-e színes vászondarab segítségével fényképezni? (Igen, csak hogy nagyon sokáig tartana.)

Száz és néhány évvel ezelőtt két francia talált olyan anya-

gokat, amelyekre a fénynek ez a vegyi felbontó hatása sokkal gyorsabb. (Niepce és Daguerre. Nevüket megemlíthetjük, de ne jegyeztessük fel.) Azóta bámulatosan fejlődött a fényképezés és ma már rendkívül fényérzékeny anyagot tudnak gyártani.

Leggyakrabban használt ilyen anyag az ezüstnek és a brómnak vegyülete. Az ezüstöt mindenki ismeri. A bróm sötétvörös, rendkívül kellemetlen szagú folyadék. Ezt a brómot más anyagokkal való vegyületében orvosságnak is használjuk.

Ha az ezüst és a bróm egymással egyesülnek, halvány sárgászöld anyagot alkotnak. (Felmutatunk egy darab brómezüsttel bevont papírdarabot.) Ebben a brómezüst anyagban a bróm és ezüst molekulák szorosan kapcsolódnak egymáshoz, mint mikor két kezünk ujjai szorosan egybefonódnak (két kezünkkel mutatjuk.) Ha azonban fény éri, bár egymás mellett maradnak a molekulák, de egymást elbocsájtják, mint ha két öklünk az ujjak összefonása nélkül volna egymás mellett. Szemmel ezt a változást látni nem lehet! Mint ahogyan ez a papír sem változtatta meg a színét. Ehhez a láthatatlan változáshoz elegendő, hogy a másodperc egy huszonötödrészeig érje egy kevés fény.

Lehet ezt az anyagot világosságnál elkészíteni, a papírra, üvegre, vagy filmre kenni? Állandóan sötétben kell tartani, fény csak abban a pillanatban érje, amikor a fényképezőgép által célbavett képet meg akarják rögzíteni!

De mit érünk a képpel, ha nem látni! Azt még láthatóvá is kell tenni. Ez a kép *előhívása*.

Találtak olyan folyadékokat, amelyek a fényérte helyeken kioldják az elvált brómot és csak az ezüst marad vissza ezeken a helyeken. Az ezüstnek pedig milyen a színe? (Fehér.) De az anyagoknak sokszor más a színük fínom por alakjában, mint nagy tömegben! Ha ezt a fényes ólomdarabot végighúrom a rajzlapon, milyen a nyoma? Mi ez a fekete nyom? (Az ólomrészecskék a papiroshoz tapadnak.) Bizony a nagyon fínom szemcsékben visszamaradó ezüstpor is fekete lesz.

Ahol azonban kevés, vagy semmi fény nem érte a fényérzékeny réteget, ott a brómezüst, vagy helyes néven ezüstbromid változatlan marad. Ha tehát most a lemezt kivinnénk a világosságra, mi történne? (Elromlana az egész, mert a többi helyen is szétválna az ezüstbromid.)

Van egy másik folyadék, amely a változatlan ezüstbromidot tudja kioldani. Ha ebbe tesszük a lemezt, vagy filmet, nem marad egyéb az üvegen, mint az előbb kivált ezüstpor. Ahol erős fény érte a lemezt, ott sűrűbben, tehát ott feketébb, ahol kevesebb, ott pedig szürke lesz a képrész. Ezután már vihetjük a világosságra, a kép meg van rögzítve.

2. Készítsünk egy felvételt! Mi szükséges hozzá? Mi a fényképezőgép, írd le! (Egy jól zárt doboz, amelyen elől lencse van. A lencse domború.) Használhatnánk sötétkamerát? (Igen. Az is ad valódi kicsinyített képet.) Elegendő fényereje van annak, hogy pillanat alatt változást tudjon létrehozni? Mire való a lencse? (Több fény jut be rajta a gépbe és mégis éles képet ad.) Mi történne a fényérzékeny lemezen, ha a lencsén át a tárgy minden részéről sokáig érné fény? (Mindenütt elfeketedne.) Miféle szerkezetnek kell tehát lennie a lencse előtt, vagy mögött? (Záró szerkezetnek, amely lehetővé teszi, hogy éppen megfelelő ideig essék a fény a lemezre.)

(Olyan tanulót ültetünk az ablakkal szembe és az ablakhoz közel, akinek ruházatán erősebb kontrasztok vannak, fehér és fekete színfoltok. A lencsét úgy állítjuk be, hogy a homályos üvegen csak elmosódott kép látszódjék.) N., nézd meg a képet! Mi hibája van? Hogyan lehetne a képet élesre állítani? (A személyt, vagy a gépet vinni közelebb-távolabb, vagy pedig a lencsét mozgatni megfelelő helyre.) Ez utóbbi mód a kényelmesebb! Az olcsó gépeknél erre nincs szükség, mert 2—3 méteren túl levő tárgy képe mindig elegendő éles.

Mi következik ez után? (A homályos üveg helyére fényérzékeny lemezt kell behelyezni. Lencsenyílást lezárni. A kazettában lévő lemez elől a fedelet eltávolítani. A lencse zárát egy pillanatra felnyitni, hogy a kép a lemezre vetítődjön. A lemezdoboz fedelét ismét lezárni, s most már kivethető a gépből.)

A felvétel készen van. Milyen munka következik most? Miért nem lehet ezt világosságnál végezni? Azt tapasztalták azonban, hogy sötétvörös fény nincs hatással a fényérzékeny rétegre, ezért az előhívás és rögzítés munkája sötétvörös fény-nél végezhető.

(A termet elsötétítjük, miután a tanulók nagy karéjban az előadóasztalt körülvették. A lemezt az előkészített előhívóba tesszük, ahol 5 perc alatt kész a kép. Leöblítés után a rögzítőbe tesszük; 2 perc múlva már felgyújthatjuk a fehér fényt. Ez alatt a munka alatt kérdezzük a tanulókat, mi történik a folyadékban, mi oldódik ki. A kép megjelenése mindig nagy szenzáció a tanulóknak. Feltűnik nekik is, hogy a kép fehér és sötét része ellenkezője a valóságnak.) Miért fekete a képen az a hely, ahol a fehér ruhadarab volt? (Mert onnan több fény érte a lemezt.) Miért maradt a fekete ruha helyén változatlan a brómezüst? (Mert a fekete tárgy igen kevés, vagy semmi fényt nem ver vissza.) Az így keletkező kép neve negatív, vagy fordított kép.

Hogyan lehetne erről most másolással eredeti megvilágítású képet kapni? A kész lemez azokon a helyeken, ahol ezüst nem vált ki, átlátszó, ott átengedi a lámpa fényét. A sötét he-

lyeken kevesebb, vagy semmi fényt nem bocsájt át. Ha tehát most a lemezhez ismét fényérzékeny anyaggal bevont lemezt vagy papirost szoritunk és egy kis időre átvilágítjuk a lemezt, hogyan fog alakulni a másolat? (Az átlátszó helyek alatt megfeketedik, a sötét helyek alatt fehér lesz.) Vagyis megkapjuk az eredetinek megfelelő képet, a pozitív képet.

Készítsünk erről a régebben előhívott és megszáradt lemezről másolatot! (A világos vörös fény mellett a lemezre helyezzük a gázfénypapirost, a fehér lámpa elé helyezzük a kikísérletezett távolságra és a szükséges időre megvilágítjuk a fehér fénnel. Az előzetes kísérletezésben úgy rögzíthetjük a szükséges időt, hogy nyugodt menetben számlálunk. A munkamenet ugyanaz, mint a lemez előhívásánál és rögzítésénél, csak hogy a kép az előhívóban egy perc alatt kész.)

Vázlatban és néhány szóban ismételjük át a fényképezés menetét!

Mi haszna van a fényképezésnek és miért szerez örömet? (Tudományos haszna. A rajznál tökéletesebb és gyorsabb. Kedves emlék. Kellemes, de sokba kerülő szórakozás. A mozi.)

A fényképezés rendkívül elterjedt. A fényérzékeny anyagok előállítására az egész világon évente 500.000 kg (500 tonna) színezüstöt használnak fel! (Természettudományi Közlöny, 1940.)

---

Ez a tanítási tétel azok közé tartozik, amelyik a legtöbbféle megoldásra kényszeríti a tanárt a rendelkezésére álló felszerelés és fényképészeti gyakorlata szerint. Lehet iskola, ahol a tanterem elsötétítésére nincs mód, vagy a tanulók nagy létszáma miatt, nehogy a sötétben rendetlenkedjenek, kénytelenek leszünk egyszerű napfény-másolás bemutatásával megelégedni. Bizonyára mindenki be tud szerezni egy negatívot ismerősétől, fényképésztől, gyakran a tanulók között is akad, aki tud ilyet hozni. Ehhez napfénymásoló papirost (celloidin-papír) szerezzünk be. Ezt teljes világítás mellett kezelhetjük, mert lassan színeződik. Egy tiszta üveglemezzel egymásra szorítjuk az ablakban a negatívot és egy darab másolópapírt s pár perc múlva már látható a kép. Ha ezt rögzíteni is kívánjuk, akkor vehetünk hozzá aranyfürdőt a fényképészeti cikket árusító üzletben. Ennek tubusán a feloldás és használati módra utasítás van.

Akár lemezes, akár filmes gépben használhatunk megfelelő nagyságú brómezüst papirost is. Csakhogy ez esetben a megvilágítási idő jóval hosszabb, mint a lemezeknél és filmeknél, csak időfelvételre alkalmas. Az így kapott negatívról teljes kidolgozás után, de megszáritás nélkül készíthető pozitív

másolat is úgy, hogy a negatív képre ráborítunk egy ugyan-  
csak megáztatott tiszta brómeziüst, vagy gázfénypapírost és át-  
világítjuk, mint lemezzről való másolás esetén. Jobb a máso-  
lásnál a kevésbbé érzékeny gázfénypapír használata brómeziüst  
papír helyett.

Amikor a lencsék tulajdonságairól, képeiről tanulunk, vé-  
gül megnézetem a tanulókkal a fényképezőgépből látható ki-  
sebbített képet és felvételt is készítek az osztályról. Ezt idő-  
közben kidolgozom, nagyított másolatot készítek róla, s erről  
a másolatról a fentebb említett vizes módon ismét másolatot,  
ami a negatív képet adja. A fényképezésről szóló tanítási óra  
előtt 2—3 nappal előbb kifüggesztem az osztályban először ezt  
a papír negatívot, s másnap a pozitívot. Természetes, hogy az  
érdeklődés saját személyükön keresztül sokkal nagyobb és  
maradandóbb, mint valami tőlük messzebb eső negatív és po-  
zítív kép alapján. A tanulók persze, ha a felvétel jó, másola-  
tot szeretnének maguknak. Ilyen esetben átadom nekik a le-  
mezt azzal, hogy valamelyik fényképszéknél készíttessenek ma-  
guknak darabonként pár fillérért (kb. 10 fillér) másolatokat.

Tanításunkban nehézséget okoz a tanulók vegytanból  
való teljes járatlansága. Ezért magyarázatainkban és az anya-  
gok megnevezésében nem adhatunk magasabb szempontból hi-  
bátlan oktatást. Teljesen céltalan megemlíteni az előhívók  
alapanyagait (metol, hidrochinon, brenzkatechin, pirogallussav,  
paradifenilamin, stb.), az előhívóban szereplő szulfít és lúgos  
anyagok szerepét, az előhívásnál keletkező szuboxidokat, stb.  
Nem térhetünk ki a közönséges, az orthochromatikus és a  
panchromatikus lemezek és filmekre sem. Célunk csak az le-  
het, hogy a tanulók a fénykép létrejöttének fizikai alapelemeit  
ismerjék meg.

*Matzko Gyula.*

## **Kézimunka (Szöljöd).**

### **A könyv fűzése és bekötése.**

Tanítás a polg. iskola II. III. osztályában.

IV. Közlemény.

*A könyv fűzése.*

9—10. óra.

*Számonkérés:* Az előző órákon hallott, megfigyelt és elvég-  
zett munka rövid összefoglalása. — A folytatólagos munka elő-  
készítése és kapcsolása: Minden növendékünk előtt ott áll a  
fűződeszka a befűzött könyvvel. Az osztály egy része keres



fűződeszkán dolgozott, tehát mindjárt gerinczsinegre fűzte a könyvét. Ezek most a könyv alá nyúlnak, s azt a feszes gerinczsinegen fölfelé húzzák. Ha fűzősközben a gerinczineget nem fűzték át, a könyv minden nehézség nélkül föltölthető a kifeszített zsinegek közepéig. Most oly módon vágjuk el a három zsineget, hogy annak 5—5 cm.-es darabja alul és felül megmaradjon.

— Akik szögre fűzték a könyvet, harapófogóval kilazítják a szögeket úgy emelik le a könyvet, hogy a 3 szög bent maradjon a könyv hátában. A szögek helyére gerinczsineget kell húzni. A gerinczsineg behúzása a következőképen történik: A befűzendő zsineg egyik végét a kés éle s a hüvelyk ujj között többször áthúzza hegyesre sorvasztjuk. Az elsorvasztott fonalvéget keményítőragasztóval megkenve, két ujjunk között áthúzza, tűhegyesre formáljuk. Így a vastag zsineg vége alkalmassá válik arra, hogy a fűzőtű fokába behúzzuk. A fűzőtűbe való befűzés még nedves állapotban megkísérelhető, de ha ez így nem sikerül, a kihegyezett zsinegvéget hagyjuk megszáradni. Száradás után a zsinorvége merevebb lesz s a befűzés biztosabb. Ezek után a könyvet két térdünk közé szorítjuk. A könyv háta felső helyzetben vízszintesen áll. Egyik kezünkkel a szöveget csavargatva, kiszabadítjuk azt a könyv hátából, de ezzel egyidejűleg a másik kéz a fűzőtűt becsúsztatja a szög helyére. A fűzőtűvel behúzzuk a gerinczsineget s a már fönnt említett módon 5—5 cm.-el hosszabbra méretezzük, a könyvhát szélességénél.

— A tanár utasításai, táblarajza és bemutatása nyomán a növendékek is elvégzik az ismertetett munkamozzanatot.

— Ha megfigyeljük a fűződeszkáról lekerült befűzött könyvet, annak háta duzzadt. Duzzadtabbá tette egyrészt a fűzés mechanizmusa, másrészt a bekerült fűzőfonalak vastagsága. Ezen szépséghiba ellensúlyozására, a következő eljárást ismertetjük: A könyv hátát az asztal lapjához ütögetve egyikbe verjük, majd az asztalra lefektetvt balkezünkkel erősen leszorítjuk, s a hát vonala mentén a duzzadt részt erősen lekalapáljuk. A hát lekalapálása után a gerinczsinegek hosszabbra hagyott végeit a gyári sodrással ellentétes irányba pödörjük, miáltal látható lesz, hogy a zsinegett hány fonalból sodorták. Ha a kisodort zsinegvéget a 16. ábrán megfigyelhető módon a bojtózelem villája közé húzzuk, s a könyvkötőkés fokával jobbra-balra dörzsöljük, a fonalak sodrása is felbomlik, bojtszerű alakot vesz fel. Így készítjük elő a gerinczsineg végeit a ragasztáshoz. A ragasztás keményítő ragasztóval történjék. A ragasztandó bojt minden szálát jól átítatjuk a ragasztóval, ezért is nem ecsettel kenjük rá a ragasztót, hanem két ujjunk között dörzsölgetve végezzük azt el. A ragasztóval jól átítatott bojtokat a vendéglaphoz nyomjuk, szálait sugárszerűen elrendezzük, s kalapáccsal símára verjük. (17 ábra.) Az első és utolsó

ív beragasztása. Ha visszagondolunk az előzők és vendéglapok felragasztására (5. ábra.), még élénken emlékszünk arra, hogy az előzők és vendéglap az ív hátát körül öleli, s annak mintegy 5—8 mm-es darabja látható az ellenkező oldalon. Mégis ha egy bekötött könyvet lapozgatunk, nem találjuk meg azt a helyet, ahol ez a visszahajtott rész fekszik. Hogy tüntette el ezt a könyvkötő? — Eltűntette azáltal, hogy az első és utolsó ív azon részét a következő, illetve az előtte fekvő ívhez ragasztotta.

*Bemutató:* Fekessük le a könyvet magunk elé, úgy hogy a könyv eleje felénk, háta ellenkező oldalra nézzen. Hajtsuk hátra az első ívet. A visszahajtott előzők szalagja látható a hátsó oldalon. Ezt most beragasztjuk. Fektesse mindenki egy egyenes szélű papírlapot az előttünk lévő oldalra, úgy hogy azon ugyanakkora felület födetlen maradjon, mint amilyen az előzők visszahajtott felülete. Kenjük meg a szabadon hagyott felületet ragasztóval. Vegyük el a védőlapot s hajtsuk vissza az első ívet. Természetszerűleg a visszahajtott előzők ráragad az előbb ragasztóval megkent felületre. Ismételjük meg ezt a műveletet az utolsó ívnél is.

A könyv fűzésének befejező mozzanata, a könyv hátának leenyvezése s száradás után a könyv körülvágása. A hát leenyvezését magunk végezzük el; a körülvágást bízzuk a könyvkötőre.

A leenyvezést megelőzően a könyv hátát egysíkba verjük. A hát síkjának pontos derékszögű lapszöget kell alkotni a könyv alap és fedőlapjával. Az így előkészített könyvet egy könyvkötődeszkára helyezzük, úgy hogy a derékszögű lapszög elne mozdujon s a könyv háta 1 cm-el előbbre álljon, mint a deszka széle. A balkezünkkel a fedőlapra helyezzük, hogy enyvezés közben a lapszög megne változzon.

— A leenyvezett hátú könyveket a könyvkötő deszkával együtt ellentétesen szárnyalt irányban egymásra rakjuk, a legfelső könyvre még egy deszkát helyezünk, s 2—3 kgr. súllyal préseljük. A könyvek ezen helyzetben maradnak a teljes száradásig.

— A könyveket, amennyiben vágógép nem áll rendelkezésünkre, a könyvkötővel vágatjuk körül. — A könyvkötő mielőtt a vágáshoz fog, föllapozza a könyvet, hogy a margók szélességét megfigyelhesse. Miután megállapította, hogy a könyv széleiből mennyit vághat le, a gépbe helyezi a könyvet s annak három oldalát egyenesre vágja. — Először a könyv elejét, másodszor a talpát s utoljára a fejét vágja egyenesre. A vágási síkok minden irányban derék szöget zárnak be.

— A könyv széleinek körülvágásával a bekötés munkájainak első fele befejezést nyert.

— A következő közleményekben ismertetni fogom a könyv hátának kialakítását, táblázását és borítását.

Fáber József.

# IRODALOM—KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK—LAPSZEMLE—HIREK

## IRODALOM.

Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana. II. (A 6—12. életév.)  
Szeged, 1940. N. 80, 275 l.

Alig mult két esztendeje, hogy a pedagógiának és pszichológiának kiváló tudósa nagyszabású gyermeklélektani munkájának első kötetét — a gyermekkor első hat évének lélektanát — útjára bocsátotta. A magyar szakirodalmat ezzel az úttörő és hézagpótló művel európai viszonylatban is a legkorszerűbb összefoglalással ajándékozta meg. Az első kötet rendkívüli sikere valósággal felcsigázta az olvasó érdeklődését a további kötetek iránt, annál is inkább, mert a családi közösségből kilépő gyermek: az elemi iskolás növendék és a középiskolai tanuló lélekrajzát vannak hivatva nyújtani. Mi sem érdekelheti jobban a hivatása magaslatán álló nevelőt, mint a korszerű iskolai nevelés és tanítás alapjait lemarkó gyermeklélektani elvek. Ezt az érdeklődést pedig tökéletesen kielégíti a tudós egyetemi tanár művének második kötete, amely éppen úgy, mint az első kötet, tisztalvú gyermeklélektani szemléletet képvisel, de e mellett minden sora magából sugározza a pedagógiai elmélet és gyakorlat számára szükséges elveket és tudnivalókat. A tanítás anyaga és módja ezen elvek ismerete nélkül a levegőben lóg. A kitűnő szerző *Bevezetés a neveléslélektanba* c. művében egy rendkívül termékeny elvet tett a nevelés és tanítás alapjává: a nevelőből kiinduló és a növendékre ható, s benne szerkezeti eltolódást előidéző *lelki ráhatás* elvét. Ha ebből a szemszögből vizsgáljuk gyermeklélektanát, megállapíthatjuk, hogy a nevelés és tanítás minden ágában megkapjuk felelősségteljes munkánk irányító elveit. Itt a filozófia és empiria tökéletes összhanggá, az elmélet és gyakorlat szerves egységgé olvad össze: lélektan is, neveléstan is. Joggal tekinthetjük a kiváló szerzőt a neveléslélektan legkiválóbb magyar képviselőjének.

A mű gazdag tartalmának vezérszavas bemutatása is érezteti neveléslélektani szempontokban való gazdagságát. Bevezetésül a második gyermekkor (6—12. életév) általános vonásait vázolja, a következő rész a testi fejlődést tárgyalja, majd pedig sor kerül a lelki élet tüzetes ismertetésére. A lélekrajz tárgya a gyermeki személyiség összetevőinek áttekintése: a szemléletek fejlődése: tér-, tárgy- és időszemlélet, a többi érzéklések, számismeret; a képzetek; a képzelet; a gyermekkori álmok; az emlékezés; az érdeklődés és a figyelem; az értelem fejlődése: a) az értelem sztatikája: szinkretizmus és viszonyfelfogás, b) az értelem műveletei: fogalomalkotás, ítézés, következtetés, gondolatmenetek; tanulás és szellemi munka; játék; a gyermekkor nemisége; a társas viselkedés; a gyermek vallásossága. Végül a gyer-



meki személyiség összetevőinek *egységét, egészét, szerkezetét* rajzolja meg (vérmérséklet, jellem és személyiség, típusok).

A neves szerző ebben a kötetben is szigorú következetességgel valósította meg azt a sajátos lélektani rendszert, amely Ranschburgra és Boda személyiséglélektanára támaszkodik s a gyermeklélektani részletkutatások eredményeit értékesíti, elkerülve minden egyoldalúságot, mely bármely divatos lélektani irány követésével együtt jár. Lélektani szemlélete a legkorszerűbb: nem elszigetelt tudattartalmakból építi fel a lélek életét, hanem belső célszerűség alapján fejlődő szerves szerkezeti egységként és egészként tekinti. A szinte áttekinthetetlen külföldi szakirodalomban való tökéletes jártassága, kitűnő kutató-érzéke és kivételes nevelői rátermettsége képesítette házagpótló művének megalkotására, amely bármely nagy kultúrnemzet irodalmának díszére válnék.

Nemesak érdekes problémával köti le az olvasó figyelmét, hanem világos, könnyed és szép stílusa élvezetes olvasmánnyá teszi.

Nem csupán egyszeri átolvasásra, hanem állandó tanulmányozásra ajánljuk.

*Szántó Lőrinc.*

**Pázmány és Zrinyi. Sik Sándor könyvei. (Pázmány. Az ember és az író. Szent István Társulat Budapest, 1939. — Zrinyi Miklós. Franklin Társulat, Budapest, 1940.)**

„Ez a könyv a magyar irodalomtörténetírás egyik legnagyobb adósságának a lerovásához szeretne hozzájárulni . . . »A mondat, melyet Sik Sándor Pázmány-könyvének az előszavából idézünk s mely arra vonatkozik, hogy Pázmány egész a legújabb időkig a magyar irodalom alig ismert lángelméi közé tartozott, Zrinyi Miklóssal kapcsolatban is megismételhető, mert a néhány kitűnő részlettanulmánytól eltekintve, igen régen hiányzott már az a munka, mely Széchy Károly nehézkes monográfiája után a mai irodalomtudomány eszközeivel közeledett volna a »költő és a hadvezér« nagyszabású alakjához.

Pázmány és Zrinyi, ketten együtt a tizenhetedik század magyar irodalmát jelentik. Ami rajtuk kívül van, az vagy egyenesen hozzájuk kapcsolódik, vagy pedig rajtuk keresztül közelíthető meg. Ők ketten rokon egyéniségek, ami személyes kapcsolatukból is magyarázható, hiszen, mint tudjuk, Zrinyi Pázmány tanítványa volt. De túl ezen, s túl a történeti helyükből magyarázható rokonságukon, összekapcsolja őket egyéniségüknek az a csodálatos nagysága, melyből ritkán akad egy század folyamán két ilyen kimagasló példány s összekapcsolja a rendkívüli mértékben megjelenő magyarságuk is. A Pázmány-kötet legérdekesebb részei ép azok, ahol Sik Sándor hőse (ebben az esetben valóban csak ezt a szót érezhetjük kifejezőnek) örök magyar vonásait, mélységei mellett is józan, jámbor vallásosságát, a jussát sohasem engedő jogászai gondolkodását, Mikeshez, Arany Jánoshoz hasonlítható halk humorát elemzi. Zrinyiben is megkeresi és megtalálja a magyar vonásokat. Mikor a *Szigeti veszedelem* szerzőjének életében is megnyilvánuló »heróikus szenvedélyéről, hidegen számító és ugyanakkor tűzhányó-szerűen forrongó hősiességről« olvasunk s ép *provokálom a fátumot* cím alatt,

a magyar romantika nagyjainak, Kölcseynek, Vörösmartynak, Madáchnak életfilozófiája jut eszünkbe. Az örök magyar vonások kidomborítása mellett a tizenhetedik századra jellemző magyar életnek, a magyar barokk világának a rajzát ismét a szükséges részletességgel kapjuk meg. A barokk idegen eredetű szempontját Sik Sándor különben óvatosan (Pázmány stílusának különben gazdag elemzésénél talán kelleténél óvatosabban) használja, mégis a két főúri udvar leírása közben, néha csak ép egy-egy színes jelzővel, lényegre tapintó hasonlattal, elevenen visszaadja a latin-olasz töből sarjadt a magyar barokk levegőjét.

Az egyéni lélek talán még jobban érdekli, mint a kor lelke, ami természetesen is, hiszen lángelmékről ír. Milyen szép, hogy csak két motívumot ragadjunk ki pl. Pázmány vallásosságának az elemzése, vagy a Zrinyi-könyvnek a klasszikus tragédiák zárójeleneteire emlékeztető, egyszerűségében is nagyszerű utolsó sorai, ahol a befejező szavak előtt a hős halálát Bethlen Miklóssal, a *confident*-tal mondatja el.

Külön ki kell emelnünk azokat a fejezeteit, ahol Pázmány és Zrinyi vallásos érzésével foglalkozik. Már egy előző munkájában (*Gárdonyi, Ady, Prohászka*) is példát adott a vallásos érzés történeti és esztétikai vizsgálatára. Két új könyve ismét jelentős adalékot nyújt a magyarság vallásos érzésének a történetéhez, ehhez a nálunk sajnos szinte még teljesen hiányzó kutatási területhez. Sik Sándor főleg azokban a részekben hoz újat, ahol Zrinyi és Pázmány vallásosságának katolikus voltak miatt az első pillanatban alig szembetűnő egyéni és magyar színeit fedi fel.

A lélek benső rétegeit Sik Sándor inkább írói eszközökkel, mint a tetszetős modern elméletek alkalmazásával közelíti meg. Módszere így irodalomtudományi tárgyyszerűsége mellett is, különösen a tömör Zrinyiben, a történeti regény és esszéi klasszikusainak, közülük nem véletlenül Kemény jut elsőnek eszünkbe, a módszerével rokon. Ha el akarnánk nevezni, módszerét legtalálóbban irodalomtudományi realizmusnak nevezhetnénk. A kész szellemtörténeti kategóriákból kiinduló, divatos irodalomtörténeti idealizmus-sal szemben Sik Sándor ugyanis az irodalmi valóságból, az emberből és a műből indul ki s legjobban talán a két, bonyolult összefüggő világ egymáshoz való viszonya izgatja. A Pázmány és Zrinyi munkái így nem légüres térben lebegő, csak önmagukban élő műveknek tűnnek fel, hanem ott érezzük bennük az érsek méltóságát, nemes haragját az örök magyar politikus csalódásokkal és újrakezdésekkel teli napjait, a katona véres verejtékét. A műnek ez a valószerűsítése azonban sohasem árt meg a mű szépségeinek, sőt előbbé teszi azokat. Valóban itt volt már az ideje, hogy valaki végleg ledöntse azt a hamis, gipszből és papirosból épített piedesztált, melyre Zrinyit és Pázmányt a múlt század álromantikus irodalomszemlélete helyezte. Sik Sándornak sikerült ez, s a két nagy írónk most már a »magyar biboros Ciceró, — a lant és a kard« semmitmondó jelzői helyett a maguk emberi méltóságukban elevenednek meg előttünk.

A szemlélet realizmusát a stílus realizmusa kíséri s ahogy az előbbi magábaolvasztotta a modern irodalomtörténet másirányú eredményeit, úgy az utóbbi napjaink realista regényének az eszközeit használja. A szakmunkákban nem mindig magától érthetődő szép stílus, művészi megfogalmazás s annak egyik legfőbb dísze, a sok szép idézet, már alig pár sor olvasása után magával ragadja az olvasót, aki nem is tudja, hogy az avatott kézzel bemutatott Pázmány és Zrinyi ma is időszerű eszméinek, régi nyelvünknek, e »csorgatott méznek és tüzes aszubornak« vagy pedig az író Sik Sándor személyes varázsának köszönje meg azt az élményt, amit a két könyvtől kapott.

*Baróti Dezsdő dr.*

**Eperjessy Kálmán dr.: A magyar falu településtörténete.** Budapest, 1940. 80 lap. Megjelent a »Kincses-tár«, Magyar Szemle Társaság kis könyvtárában.

A nemzet erőforrásai — miként az igazi források, — a földből törnek felfelé. Nemzeti életünk fenntartása, a nemzet jövőjének gerinces szolgálata végett le kell szállnunk e források mélyére, meg kell ismernünk azokat és támogatnunk kell a felfelé kívánczó frissítő erőket. A nemzeti erő forrása a nép. A magyar nép lakóhelye a magyar falu. A történelem folyamán vele együtt virágzott, vagy pusztult. Ezért fordul már több éve sokak figyelme a falu felé, hogy az eddig még eléggé szórványos kutatási anyagot gazdagítsák. A falukutatásról ma már intézményes szervezet gondoskodik és igyekszik megállapítani a munka módszereit, rendbeigazítani a sokrétű anyagot. Ebben a törekvésben értékes eredmény a szerző összefoglaló kis könyve, mely a magyar falut elsősorban a történész szemüvegén keresztül nézi. Az idő hosszsmetszetében vizsgálta falu, a faluegyéniséghez alkalmazott sokféle szempont, elsősorban a történelem és a falukutatás tárházát gazdagítja, de a fejlődés menetét feltüntető és igen sokféle tényezőt egységrehozó tanulmány az elsősorban földrajzi szempontok szerint ítélt olvasó szemléletének is nagyon hasznos kiegészítője.

A tudós szerző elsősorban a magyar falu településtörténetének néhány fontos és más kutatók számára is iránymutató vizsgálati nézőpontját adja meg s ebben felöleli a fontosabb természeti adottságokat (pl. a vízrajz szerepének vizsgálata), nemkülönben az emberi alkotások vizsgálatát (helynevek, írott kútfők, térképek, stb.) Majd rátérve a falu településtörténetére, tömör gondolatmenettel jellemzi a honfoglaló magyarság területnagyszállását, a törzsek és nemzetségek elhelyezkedési rendjét, a szállásbirtokokon létesült nyári és téli szállásokat. A telepítési tényezők sorában nemcsak a foglalkozási kép, hanem a védelmi szükség (őrszállások, gyepűfalvak stb.), a földközösség fokozatos megszűnése, a helyhez kötött királyi várbirtok, az egyházi rendek települése, stb is fontos szerepet vittek, hogy ezek eredményeképp a XIII. sz. fordulójára a »honfoglaláskori hanyatló tájból erőteljesebben duzzadó kultúrtáj« alakuljon. Az országépítés e gyönyörű eredményén aztán elsőízben teljesedik be a magyarság végzete: a tatárjárás rövid, de hatásos pusztítással végigszántott rajta. De nem tudta végkép letörni a nép életerejét, mely okulva, most már a következő új és ismét virágzó mindjobban szélesedő és gazdagodó településében már a védelemre is gondolt, így a várak tömege épült minden-

felé. Ezek mellett a keletkező nagy- és középbirtokok is falualapító tényezők, de méginkább a magyarság mindegyre lombosodó és számbelileg más népek felett erősen fölényes családja. Virágzó országot, sokezer fejlett falut söpör el az újabb csapás, a török. Az elpusztított települési rend helyébe nem hoz újat, csupán a nagyhatalmú, népes községek kialakításának és a tanyatelepülésnek a megindítója. A XVIII. sz.-tól kezdve jelennek meg a telepes községek, főleg német, rác, tót telepesekkel, kisebb mértékben más nemzetiségekkel. (A magyarság ellensúlyozása, kiváltságos jogok, állami támogatás!) A települési tényezők sorában szerző megállapítja többek között a tanyaközpontok és az ármentesítés szerepét, a 'közlekedési tényezők hatását, stb. Különös figyelmet szentel a *helynevek* (község- és dülőnevek) jelentőségének, mint amelyek a település keletkezéséről, az alapításról, birtokról, földrajzi viszonyokról, gazdasági és társadalmi berendezettségéről tesznek tanúságot. Különösen érdekesek a védelmi, vagy közlekedési viszonyokat kifejező nevek, a kaput, szorulatot, torkot, nyílást, stb.-t jelentők, mert ezeknek mély földrajzi jelentésük is van és a települők ösztönös földrajzi megérzését fedik, kik mindig a legenergikusabb helyeket szállották meg, pusztulás után is újra, meg újra. Az elnevezésekben az egyházi nevek mellett sok földrajzi fekvést, településformát, vízrajzot, növényzetet, foglalkozást, nemzetiségi viszonyokat, talajviszonyokat stb. mutató név fordul elő, különös gazdagságban éppen a dülőneveknél, amely tény iskolai vonatkozásban a lakóhelyismertetésnek lehet kimeríthetetlen forrása.

A könyv egy következő fejezete a faluképek földrajzi és történeti alakulását tárgyalja. Előbb formai szempontból sorolja fel ezek típusait, idézve a nevesebb geográfusok rendszerét (Kogutowicz, Prinz), majd a magyar falu történeti alakjait jellemzi. (Vándorfalvak, téli szállások, egyházas és várközségek, irtványközség, törökhódoltságú kényszertelepülés, a paraszt-hajdúváros és palánkos települések, telepes nagyközség, tanyatelepülés.) Ebben a fejezetben érzik különösen a történelmi és földrajzi szempontok egymásrautaltsága úgy amint az a földfelszín életében is szorosan kapcsolódik. Szerző ezt a tényt találóan fejezi ki »... a falukép egy települési terület keretében tartalmazza mindazt, amit a megszálló ember nemzedékek során a *tájban* alkotott... a földrajzi tájból (nyerstájból) kultúrtájjá fejlődő vidéknek és a rajta végzett emberi munkának a történetét». A könyvet a falvak társadalmi és nemzetiségi típusairól írt fejezet zárja le, az előbbiekhöz hasonló igen tömör fogalmazásban. Látszik benne a problémák mélysége, a szerző széles tájékozottsága, melyek a dióhéjterjedelemből minduntalan kikiváncsoznak. A bő irodalmi felsorolás bizonyítja, hogy a magyar falu körkésével sokat, de nem átfogóan és nem rendszeresen foglalkoztak eddig és a kérdésben még a legtöbb tennivaló előtt állunk. Szerző összefoglaló munkája e kérdést nemcsak előbbre viszi, de a lényeges szempontok meglátásával és rendszerező összegezéssel használható mértéket állít fel a magyar faluval kapcsolatos munka értékelésére. E nagyon gondos írás a szűk keretekben sokkal nagyobb munkát takar, mint amilyennek külsőleg látszik. Beható figyelemre érdemes. Reméljük, hogy szerző ilyenirányú tudományos munkásságának gazdag eredményei majd szélesebb keretekben is napvilágot látnak.

Udvarhelyi Károly.

**Dr. Jankovits Miklós: A 6—10 éves gyermek nevelése. (A népiskolai növendék otthoni foglalkoztatása.) Szülők Könyvtára 19—20. szám. A »Stádium« kiadása, Budapest, 6. n. (1940). 160, 104 l.**

Ennek a pompás könyvecskének sokkal gazdagabb a tartalma, mint amennyit a cím elárul. Ugyanis nem csupán a 6—10 éves népiskolai gyermek otthoni nevelését és foglalkoztatását tárgyalja, hanem egyetemes problémáival és szempontjaival a népiskola felső tagozatába járó tanuló, sőt a középiskolai növendék otthoni szerepéről, magatartásáról és kötelességéről is sok tanulságot nyújt mind a szülők, mind a tanítók-tanárok számára. Teljesen igaza van a szerzőnek abban, hogy »ez az életszakasz erősen összefügg még az előzővel: az óvodáskorral (3—6. év), és szálai nemcsak átnyúlnak a következő középiskolás korba (10—14. év), hanem meg is határozzák azt.«

Az iskola és a szülői ház kölcsönös egymásrataltsága, az iskolai és a családi nevelés egyöntetűségének szükségessége csendül ki a kitűnő tanulmány minden szavából. *A szülői értekezletek előadói sok tárgyat és szempontot meríthetnek lapjairól, felvetett problémával pedig önálló gondolkodásra készteti az olvasót, s a nevelői hivatást és a felelősségérzést erősíti benne.*

A műnek tárgykörök szerinti tagozódásából is feltűnik tartalmi gazdagsága, problémáinak sokoldalúsága, szempontjainak mindenre kiterjedő teljessége. Szól a növendék napirendjéről, a tanulásról, a házi feladatokról és az otthoni tanulás feltételeiről, a bizonyítványról, az iskola és a család együttműködéséről, a szülők túlzott becsvágyáról, a külön órákról s az idegen nyelv- és zenetanulásról, a játékról, a gyermekbarátkozásokról, a sétáról és a sportról, a tanuló olvasmányairól, a színház, mozi és rádióról, a szünidőről, a nevelőnőről és a háztartási alkalmazottról. A szerző nem törekszik arra, hogy csalhatatlan útmutatásokkal oldja meg a felvetett kérdéseket, inkább felhívja az olvasó figyelmét, hogy mennyi mindenre kell gondólnia, ha az iskolásgyermek nevelését helyesen akarja irányítani.

Jankovits Miklós hézagpótló munkáját a szülők, tanítók és tanárok figyelmébe ajánljuk.

Szántó Lőrinc.

**Dr. Jankovits Miklós: A fővárosi nevelés mai feladatai. A Budapesti Tanítótestület Könyvei I. kötet. Budapest, 1940. N. 80, 108 l.**

A környezet nagy nevelői jelentőségének felismerése nyomán mind nagyobb tért hódít a nevelésben s a tanítás anyagában és módszerében a helyi viszonyok figyelembevételének szükségessége. Ez az elv különösen Németországban váltott ki nagyobb arányú pedagógiai megmozdulást, és már meglehetősen gazdag irodalom fáradozik a pedagógiai miliő gyökeres megoldásán. Az ú. n. *Grosstadtpädagogik* és *Landschulpädagogik* mozgalma napjainknak egyik legerőteljesebb és nagy reményekre jogosító pedagógiai áramlata. Jankovits Miklós tanulmánya a nagyvárosi pedagógia körébe vág, de nem általánosságban foglalkozik az idevágó kérdésekkel, hanem az egyetlen magyar nagyváros, Budapest sajátos nevelői szükségleteit teszi vizsgálat tárgyává.

A tanulmány első része a fővárosi nevelés alapvetését tárgyalja. A nevelésnek van célja, és vannak a cél megvalósítására szolgáló feladatai. A cél az elérendő végső pont, a feladatok pedig azok a tennivalók, melyeket a cél elérése érdekében el kell végezni. Ennek figyelembevételével lehet és kell fővárosi nevelésről beszélni, mert a magyar nevelés célja itt csak *különleges feladatok* megoldásával érhető el.

A második rész Budapesttel, mint környezettel foglalkozik, megállapítva azokat a sajátosságokat, melyek a fővárost minden más városunktól megkülönböztetik.

A harmadik rész az adott helyzetből fakadó nevelési feladatokat ismerteti. A testi nevelés terén fokozott jelentősége van az egészséges életre és a természetes életmódra való nevelésnek. Az értelmi nevelés sajátos szempontjai: a természet megismertetése és megszerettetése; a vidékkel való kapcsolat elmélyítése; küzdelem a felületesség ellen; az ismeretnek minden oldalról való aprólékos megvilágítása, elmélyítése, a gondolkodás fegyelmeztetése, a verbalizmus legyőzése; a kölcsönös bizalom fejlesztése; a szellemi felsőbbség uralmának éreztetése az anyag felett; a tervszerű nyelvvédelem. Az erkölcsi nevelés különleges követelményei: budapesti polgárok nevelése; az ott-hon megbecsülése és csinosítása; a jó könyv megszerettetése; az újságolvasás irányítása; a család erősítése; az őszinteségre nevelés; a lelki nyugalom megteremtése; a vallásos érzület kialakítása; a felelősségérzés fejlesztése; önállóságra, állhatatosságra és munkára való szoktatás; küzdelem a nagyraagyás ellen; a szociális érzés kifejlesztése; nemzeti műveltségünknek néphagyományainkkal való telítése.

A negyedik rész hatósági és egyesületi feladatokkal foglalkozik. —

A szerzőnek nem az a célja, hogy a fővárosi nevelés számára rendszeres kézikönyvet adjon, csak a keretek megállapítását tekintette feladatának, mert a tudományos szintézis megalkotása csak a részletkérdések sokoldalú megoldása után válik majd lehetségessé. Csak a részletekbe menő anyaggyűjtés után lehet korszerű összefoglaló rendszerezésről szó. A szerző kitűnően oldotta meg feladatát, s nemcsak a fővárosi nevelők forgathatják út-tűrő könyvét különös érdeklődéssel, hanem a nagyobb vidéki városok pedagógusai is sok tanulságot meríthetnek belőle.

*Szántó Lőrinc,*

**Matzko Gyula: Fizika. Gyakorlati tanítások. II. rész.** (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtárának XXIV. kötete. Szeged, N. 80, 182 lap, 8.80 P.)

A szerző ebben a könyvében a fénytán, a mágnességtan és az elektromosságtan anyagát dolgozza fel kitűnő didaktikai érzékkel gyakorlati tanításokban. A fénytánra a polgári fiúiskolában 10 tanítási és 2 ismétlő órát szán, a leányiskolában a fénytani lencsék alkalmazását összevonva, 9+2 órát vesz fel. A mágnességet 2 órában tanítja. Az elektromosság tanítására a 3 ismétlő órával együtt a fiúknál 25 órát, a lányoknál 20 órát fordít. Mivel a leányiskolában kevesebb idő jut a tárgykör tanítására, kénytelen egyes órák anyagát összevonni, illetőleg egyes tanítási egységeket teljesen elhagyni, így pl. a leányoknál nem tanítja a villamos eszközökre vonatkozó számításokat és a transzformátorokat. (A fiú- és a leányiskolai anyagbeosztás-

ban mutatkozó eltérést tudvalevőleg az teszi indokolttá, hogy a leányiskolában a természettanhoz kapcsolták a csillagászati és a fizikai földrajz elemeit is, holott a heti óraszám a leányiskolában is csak 3.)

A tanítási egységek teljes kidolgozásán kívül a szerző a mágnesség és az elektrosztatika tanításához szükséges kísérleti eszközökre és a kísérletek helyes elvégzésére vonatkozólag igen részletes útmutatást ad.

Tanításaiban az uralkodó szerepet a tanár kísérletei viszik, de bemutat két tanulókísérletekkel és egy részben tanulókísérletekkel végzett órát is. Tisztán tanulókísérletekkel tanítja a fény visszaverődését és a mágnesség bevezető óráját, de egyúttal utasítást ad arra is, hogyan végezhető a tanítás, ha a tanár végzi a kísérleteket; az elektromos áram mágneses hatásának ismertetésekor a tanulókon kívül a tanár is kísérletezik.

A tanítások mindegyike igen jó felépítésű, és nagyszerű hozzáértésre vall. A rávezetések meggyőző erejűek.

Minden egyes óra elején a szerző részletesen felsorolja a tanításban használt szemléltető eszközöket. Az órák felépítése általában a következő: I. számonkérés, II. bevezetés, III. tárgyalás, IV. összefoglalás, V. alkalmazás. — A bevezetés célja a hangulatkeltés, ill. a tanulók által már tapasztalt jelenségek megemlítése. A bevezetéshez kapcsolódik a célkitűzés, a probléma felvetése. A tárgyalás a tanítás legfontosabb része, és így erre fekteti a szerző a legnagyobb gondot. Ezt igen részletesen dolgozza ki. — Tanításai közt vannak természetesen más felépítésű órák is. Így vannak órák, amikor a számonkérés elmarad, máskor alkalmazás nem is vehető fel. Vannak természetesen összetett beosztású tanítási egységek is, így pl. előfordul a célkitűzést megelőző kísérlet is, vagy van olyan óra, amikor a tanítás egy későbbi óra előkészítésével fejeződik be.

Matzko Gyulának erről a könyvről is ugyanazt mondhatom el, amit az első kötetéről mondtam: kitűnő munka, a kezdő tanároknak nélkülözhetetlen, de nagy haszonnal forgathatja és sok követésre méltó szempontot talál benne a gyakorlott tanár is.

*Krix Márton.*

**Gogolák L. Pánszlávizmus.** Budapest, 1940. 135 oldal. **Ferdinándy M. Középeurópa.** Budapest, 1940. 127 oldal. **Feketekúty B. Jugoszlávia magyar szemmel.** Budapest, 1940. 190 oldal. Cserépfalvi kiadásai.

A legújabb tantervi rendelkezések alapján a világtörténelem tanításakor a közelmúltnak, sőt napjainknak eseményei részletes politikai, társadalmi és gazdasági megvilágításban tárgyalandók. Az Utasítás különösen hangsúlyozza a mai sorsunkra kiható életközelségi problémák józan elvi ismertetését, és higgadt tárgyi lemérését. Itt körül átgondolásra a nemzeti öntudat erősödése, Kelet és Déleuro pa pánszláv törekvései, a Balkán népi és politikai fejlődése s végül mindezen történeti rianások között hazánk helyzete, súlya, hivatása és jövője! Mind e problémák eredetének, kifejlésének és kihatásának részletes megvizsgálásához összefoglaló áttekintést és történeti nézőpontokat adnak a nemzetnevelők minden rétegének az alábbi kötetek. Az első kettő egy-egy eszmének nemzetek feletti életterejét vizsgálja. Feketekúty monográfiája pedig a konkrét államalakulat kereteit és belső tartalmát ismerteti.

1. Gogolák könyve a szláv egység-gondolat történeti fejlődését és tartalmi összetevőit elemzi. A pánszlávizmusban két főáramlat hullámzását figyeli meg: a szláv népek állami önállóságkeresését, másrészt pedig Oroszországhoz való politikai és vallási közeledését a latin-germán tömb fenyegető és megszervezett túlsúlyával szemben. Az első szláv-germán feszültségek a cseh-német határon jelentkeztek. Ekkor tudatosult a szlávságban a nemzeti nyelv szerepének fontossága, mint a népi hovatartozásnak külső ismérve. A szláv faji öntudat fölébresztésében elhatározó szerepet vitt a német romantikus irányzat folklorisztikai kutatása, mely a népi nyelv, költészet és szokások vizsgálatával a szlávtságot is saját őserőihez utalta. Részletesen bemutatja a szerző Schlözer kutatásait és Herdernek szinte szláv ki nyilatkoztatásszerű megállapításait, melyek a szláv népeket — tényleges önerejükhez aránytalan — politikai és kulturális küldetések vállalhatására fejlettnak hirdették. Gogolák soraihoz hozzátehetjük magyar szempontból Herdernek a szláv-magyar életképesség viszonyára vonatkozó proféciáját: »A magyarok, mint az ország lakosainak csekélyebb része most szlávok, németek, oláhok és más népek közé vannak beékelve, századok múltán talán már a nyelvüket is alig lehet felidézni«. (Ideen zur Phil. der Geschichte der Menschheit. IV. r. 16, 2.) Ezért kapta a német romantika tudós filozófusa a »praeceptor Slavorum« kétéltű kitüntetését — amint ezt a mai német népi tudomány nem jogos méltatlankodás nélkül veszi tudomásul. A szláv egyesülési és önállósulási gondolatnak lelkes és szívós képviselői voltak Dobrovsky, az első cseh ruszfil, továbbá Kollár János, és a szlovén Gáj Lajos, akik nyelvészeti és irodalmi elemek révén igyekeztek honfitársaikat és a külföldieket az egyetemes szláv ideológiának megnyerni. Végül részletes bepillantást ad a szerző Oroszországnak szerepére a pánszláv gondolat felkarolásában és erőteljes képviselésében. Nem mulasztva el az orosz imperialista törekvések során a belső motívumokra is rámutatni, amelyek Oroszországot szembeállították Nyugattal: ezek az autokrácia, a hivatalos orthodoxia és a muzsik néplélek misztikus theokrácia-hajlama.

A szlávofil gondolat előmozdító tényezőinek megállapításában bizonyos ingadozó következetlenséget találunk. A pánszlávizmus irányzatát ugyanis Gogolák történeti-népi eszmélkedésekből származtatja, majd később elsősorban az orthodoxia vallási élményére vezeti vissza. (90, 93 illetve 95 old.) Történetfilozófiai érdeklődése azonban mindvégig megőrzi a szerzőt a demagóg-kilengésektől és így fejtegetései az eszmeiség és világnézet-elemzés elmélyült irányában haladnak.

2. A Duna-völgy államainak táji, történeti és politikai összefüggéseit kutatja Ferdinándy könyve. Elmélikdő történeteszemlélettel teszi vizsgálat tárgyává Középeurópa néprajzi képét és az itt lakó népek nemzeti sorsát, gazdasági egymásrantságát. Majd gyakorlott analízáló érzékkel elemzi, hogy milyen kísérletek történtek Középeurópa országainak, ennek a természeti és politikai tömbnek az összefogására — ha nem is egy korona, vagy dinasztia jogarának, de legalább egy gazdasági, világnézeti és uniós-föderatív egységeszmének és közösségtudatnak a jegyében. Középeurópát mint államtestet sikerrel egyesítette egy időre az avar, majd több alkalommal a magyar nép.



Igy III. Béla, Károly Róbert, aki bölcs és mértéktartó politikájával lehetővé tette, hogy a középeurópai érben egy nagyszabású Anjou-hegemónia bontakozzék ki. Károly ugyanis a visegrádi kongresszuson mint feltétlen tekintélyű döntőbíró szerepelt Középeurópa másik két vezér-aspiránsának, Cseh- és Lengyelországnak ügyében. Meggyőző történeti valószerűséggel mutatja be a szerző Mátyásnak, majd Báthory Istvánnak sorsdöntően alakuló nagyhatalmi törekvéseit Középeurópa összefogására és népi alapon való egyesítésére. Vizsgálódásai alapján önkéntelenül ébred az a meglátás, hogy Középeurópa tájai és népei felett egységes államkonstrukciót csak a »birodalmi« eszmevilágban élő magyarság tudott létrehozni. A soklelkű dunai táj egybefoglaló abroncsa a magyar Szent Korona volt. Így az öncélú és az egyenlőség szuverén elvén alapuló Középeurópának mindig a Magyar Birodalom volt a létrehozó magva, éltető, összetartó kerete és irányító vezetője. Hiszen még a XIX. században is foglalkoztak politikusaink azzal a gondolattal, hogy a Duna-medence nemzeteit mint egyenrangú államokat egy nagy gazdasági, kulturális, politikai kooperációba: független és önálló államszövetségbe egyesítsék. S a magyar is önzetlen együttműködő tagja lett volna ennek az antarktári nemzetközösségnek.

A könyv második részében személyes élményeket mond el a szerző Középeurópa belső lelkiségének és nemzetiségi öntudatának érzékeltetésére. Látó szemmel jelöli meg a lengyel-cseh és magyar történelemnek középeurópai kölcsönhatását. Tetszetős eszmekombinációkat olvashatunk itt, bár következtetései néha — prémisszáik híján — a merészségig önkényeseknek tűnnek fel.

A munka stílusa szinte szubjektív lendületű; az író lelke izzó kapcsolatban áll témájával, s talán ennek tudható be, hogy a pátosz és ditirambikus jóhangzás ígázatának hangulati kényszere alatt a szerző a fogalmi és metodikai következetességet olykor az eufónia stílusesztétikai szempontjainak mögéhelyezi (42 l. 33—4 sor, továbbá a Hunyadi-Kísérlet fejezete.) A könyv egyes részei azt a sejtést engedik bennünk kialakulni, hogy a szerzőben egy oknyomozó-hajlamú, szellemes történet-pszichológus kibontakozása igérkezik. De kétségtelen ötletgazdagsága csak kellő lehiggadás, továbbá rapszodikus gondolatfűzésének és stíluskészségének mérséklése után fogja az értekező műfaj tárgyi követelményeit harmonikusan szolgálni. Viszont értéke, hogy a Magyar Birodalom fejlődésének képét és politikai lélekrajzát a maga sokrétűségében törekszik fölvázolni.

3. Feketekúty könyvében a délszlávok életrajzát kapjuk a történelmi, földrajzi, néprajzi, kulturális és gazdasági viszonyaik mozaikképében. A balkáni szlávokat Herakliusz császár telepítette mai hazájukba a római birodalom északi védőgyűrűjeként. Sorsukat a görög Bizánc, majd a török Sztambul határozta meg — a szó legszorosabb etimológiai értelmében. Bizánc adta vallásukat s ezzel már eleve a maga kulturális-vallási hatókörébe vonta a délszlávokat. Állami életüknek, politikai helyzetüknek irányítását pedig 1389-ben az első rigómezei csatában a mohamedán törökség ragadta magához. Így következett el egy fél évezred, amely alatt a délszláv népek nem vehettek részt az európai fejlődésben. A török hódoltság tehát 500 éves

eszméletlenséget jelentett. A felszabadító háborúk során a délszláv Szerbia a török áfium bódító hatása alatt már a maga nemzeti követelményeivel sem volt tisztában. Ez magyarázza meg azt a tény, hogy a népi valójukból kiforgatott tartományok olyan nehezen találtak önmagukra. Csak Karagyorgye szívós szabadságharca hozta meg lassan a nemzeti egyesülés első lehetőségeit. A szerb államegység 1830-ban öltött külső formát, amikor a szultán fejedelemnek ismerte el Obrenovics Milost. Az ország életét a mai napig ez a két dinasztia irányította majd a századforduló korában Pasics Miklós. Ez utóbbit — ha mint délszláv államférfit nézzük — a nagyranéző, változó eszközökkel egy célra törő és eredményeiben nagyméretű politikusok első sorába kell helyeznünk. — A történeti kép kiegészítéséül adja szerző a délszláv lelkiség, kultúra, népiség és közgazdaság' advatszérű fejlődését 1939-ig.

Művét a részletes pontosság törekvése jellemzi. Ennek tudható be az az eljárásmodja, hogy a horvát, dalmát, szlovén, vend, bosnyák és montenegrói állapotokat külön fejezetekre bontja, ami viszont módszertani szempontból az áttekintést és szintetikus összefüggést nem szolgálja mindig eredményesen. — A könyvek problémalátása és célzata sok termékeny szemponthoz segítheti az olvasót a mai tágabb értelemben vett nemzeti sorsközösség kérdéseiben.

Visy József dr.

**Ortutay Gyula két könyve.** *Fedics Mihály mesél.* Új Magyar Népköltési Gyűjtemény I. Az Egyetemi Magyarságtudományi Intézet Kiadása. Budapest 1940. *Kis magyar néprajz.* Könyvbarátok kiskönyvei, 5. kötet. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest, 1940.

A magyarság ismeretét szolgáló tudományok összességének, a magyarságtudománynak, hungarológiának a legfontosabb ágai közé tartozó magyar néprajz oktatásunkban, az egyetemet és főiskolát is ideértve, sajnos még alig kapta meg azt a helyet, mely ép nemzetnevelő ereje folytán megilletné. Már kétségtelen, hogy a népi műveltség jelentőségének a felismerése az utóbbi években nagy lépésekkel haladt előre, sőt az ügynek egy-két olyan túlzó híve is akadt már, aki az eddig Hamupipőkeként elhanyagolt népi ismereteket most, hogy az elkezdett hasonlatunknál maradjunk, szinte egyeduralkodó királynőként akarná iskoláinkba bevezetni. A népi műveltségben letéteményezett szellemiségben a magyar művelődésnek mi is egy igen jelentős, bár semmi esetre sem egyedül üdvözítő eszményét látjuk, de ép az igazi magyar hagyományok ismeretében tiltakoznunk kell mindeu olyan törekvés ellen, mely egy rosszúl értelmezett népi gondolat jegyében mondjuk például Bessenyeit, Kazinczyt, vagy Babits Mihályt, azért mert ők magyarságukat az európai humanizmus eszközeivel fejezték ki, el akarná hanyagolni. A kizárólag ősi magyarnak tartott népi műveltség s középrétegeink jobbainak európai magyarságú műveltsége közötti ellentét különben is mondva csinált és hirdetői jószándékuk mellett legfeljebb műveletlenségükről tesznek bizonyosságot.

Ezek a gondolatok Ortutay Gyula előttünk levő könyveinek olvasása közben különösképp az eszünkbe juthatnak. Épp Ortutay egész munkássága tartalmával és módszerével egyaránt azt bizonyítja, hogy a különben nem elég kifejező magas- és mélykultúra elnevezéssel szétválasztott. látszólag két-

fajta műveltség lényegében véve ugyanazt az emberséget fejezi ki. Ma már a néprajz is humanista tudomány, írja egy helyen Ortutay, sőt az emberiség alapvető kérdéseivel, az emberi szellem, tudat kibontakozásának, tapogatózásának legizgalmasabb kérdéseivel foglalkozik...

\*

Fedics Mihály meséinek gyűjteménye nemcsak a kötet gazdag és érdekes anyaga, hanem bevezetése miatt is, megérdemli a figyelmünket. Míg az eddigi kutatók a népi kultúrában elsősorban közösségi megnyilvánulást láttak és az egyéniség szerepét hajlamosak voltak elhanyagolni, addig Ortutay a kiváló szabolcsi mesemondó meséinek az elemzése kapcsán a paraszti élet kötött rendjében kifejlődött alkotó egyéniség sorsát vizsgálja meg. A tanulmány ritka élményben részesíti az olvasót s érdekességében a legkalandosabb írói éleregényével vetekszik, de több annál. Ha mindenáron az ismert műfajok közé akarnánk sorolni, tudományos felkészültségű író-monográfiának kellene neveznünk, az író szót itt a szó legtágabb értelmében véve, mert hiszen Ortutay monográfiáját ép az teszi a maga nemében egyedülállóvá, hogy olyan alkotót vizsgál, aki még mindenestül a paraszti közösségben gyökerezik. E közösségnek, az alkotó milieujének a rajza s ezen belül egyrészt az alkotó és közössége, másrészt a paraszti és az úri világ közötti feszültség kifogástalan tudományos felkészültséggel, de ugyanakkor művészi beleéléssel és megjelenítő készséggel élénkadtott elemzése azonban nemcsak azt kötheti le aki az ethonológia, a néptudomány iránt érdeklődik, hanem a humanum valamennyi kutatójának sokat mond. Fedics Mihály példájából azt is megtanulhatjuk, írja egy helyen Ortutay »hogy a korlátok közé szorított lélek körülményeitől függetlenül is lehet nagyszabású s hogy az alkotótehetség nemcsak a magasabb társadalmi osztályok kiváltsága.« Ez a sok, más fontos megállapítás közül kiszakasztott mondat úgy hisszük, önmagában is eléggő arra, hogy a könyv elolvasására biztasson.

Míg Fedics Mihály meséinek a kiadása elsősorban a tudós olvasó számára készült, Ortutay másik új könyve, a *Kis magyar néprajz* szélesebbkörű érdeklődésre tarthat számot. A szépen kiállított könyv, melyet szerzője elsősorban az érettebb ifjúságnak szánt, a gyermekeipőlből szinte a szemünk láttára kinőtt magyar néprajz eddigi fontos eredményeit foglalja össze, még pedig úgy, hogy azt nemcsak az ifjúság, hanem akár a hozzáértő is okulás-sal olvashatja el. Okulással olvashatja, nemcsak azért, mert a szerző igyekezett a népszerűsítő irodalom immár hagyományos felszínességét elkerülni, a felvetődő kérdéseket teljes »komolyságban és súlyukban« véve vizsgálóba, hanem azért is, mert a főkép szakemberek számára írt és nehezen kezelhető, továbbá egyes kitérő részei mellett már a megjelenéskor elavult *Magyarország Néprajza* után ez a munka néprajzi ismereteink lényegét a tudomány mai állása szerint foglalja össze. Ha az a fiatal magyar, aki most valahol a vizsgáért erdélyi területen arról gondolkodik, hogy miképp ismerkedjék meg néprajzunk új eredményeivel, tanácsot kérne tőlem, első olvasmányul ezt a könyvet, a továbbiakra nézve pedig a könyv végén levő, jószemmel összeválogatott bibliografiát ajánlanám neki. Bizonyára hálás lenne a Királyi Magyar Egyetemi Nyomdának, amint hálás a sorok írója is, hogy a nem mindig

elsőrendű Kis Könyvek sorozatába végre egy, az ifjúsági irodalom virágkorára emlékeztető könyvet iktatott be. Ép a közelmúltban lapozgattunk a múlt század negyvenes éveinek egyik francia ifjúsági sorzatát. A sorozat többek között Rafael, Rubens, Poussin és Dávid képeivel akarta az ifjúságot a komoly művészethez szoktatni. Ortutay Gyula a maga területén ugyanúgy járt el, mint a régi francia szerzők. Örvidenénk, ha Kis magyar néprajzát mielőbb egy kis magyar irodalomtörténet, művészettörténet és földrajz követné. Ifjúságunk törekvő részét bizony nem mindig elégítik ki a tankönyvek egyre szűkebbre szabott keretei.

*Baróti Dezső dr.*

**Berg Pál: Az angol középiskola.** 154 oldal. Megjelent Szegeden, 1939-ben.

A könyv kitűnő tájékoztató a szövevényes angol iskolaszervezet kifejlődésében és mai állapotának megismerésében. A szerző ennek a kérdésnek kiváló ismerője, amit az igen bő irodalmi forrás is bizonyít.

A könyv három főrészben mutatja be a fejlődést; a normann hódítástól a XIX. századig, a XIX. század, a jelen állapotát. Az elsőnek részletei: a normann hódítástól a renaissance-ig, a Tudor-század, a Stuart-század, a 18. század. Ezekben a tárgyalás kiindul a történelmi és gazdasági körülmények vázolásából, majd ismerteti a kor pedagógiai felfogását, iskoláit, aztán a nevelési gyakorlatok címén a testi, a szellemi és a jellemnevelést. Igen jók az egyes részletek után nyújtott pár soros összefoglalók.

A második főrész először foglalkozik a 19. század külső képeinek megfestésével, aztán az iskolai reformokat ismerteti a következő címek alatt: konstruktív kritika, a nagy reformerek, az állam szerepe.

A harmadik főrész kiindul a világháború következményeinek ismertetéséből, majd igen behatóan foglalkozik az osztályozás és a vizsgák rendszerével, valamint a különböző iskolatípusokkal, aztán az angol iskolák napi jellemnevelő munkájával.

A kiváló és a mienktől sokban különböző angol nevelési és iskolázási viszonyokkal hasznos megismerkednie minden nevelőnek és pedagógusnak, erre a célra pedig ez a könyv kiválóan alkalmas.

Ajánlatos lett volna a néhány francia és sok angol idézetet fordításban is közölni azok részére, akik más modern nyelveket tudnak. Stílusa világos, így kellemes olvasmány is.

*Matzkó Gyula.*

**Rapaics Raimund: Magyar kertek.** Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1940.

Egy neves helvéciai francia író, Petőfi egyik külföldi rajongója, H. F. Amiel írja egy helyt *Napló*-jában, hogy minden táj egy lelkiállapotot fejez ki. Ha ez igaz, akkor különösen igaz az ember-alkotta tájra, a kertre nézve. Rapaics Raimund a magyar kertek történetén keresztül igazolja az előbbi tételt. Szépen kiállított, sok érdekes képpel tarkított könyvével nemcsak a magyar kertekre vonatkozó tudásunkat gyarapítja, még pedig váratlanul nagy mértékben, hanem a magyar lélek történetének ismeretéhez is újabb színeket ad. Módszere a történettudományok legújabb módszerével rokon: a kertet mindég valamilyen lelkiség kifejezőjének tekinti.

Az első művészi magyar kertek művelődésünk hajnalán, Szent István korában keletkeztek s komoly, egyszerű beosztással, mértani szabályossággal a román ízlést tükrözik vissza. Azután a könnyed, díszes, gotikus kertek kora jó, melynek első példája a nyulakszigeti kolostor kertje. Talán itt nyíltak, Boldog Margit lakóhelyén az első francia rózsák Magyarországon. A gótika és a renaissance között divatos rózsasövényes várkertek, Guillaume de Lorris rózsaregényének magyar illusztrációi, Zsigmond és Mátyás kertjei jelentik a következő korszakot. A táblás kert pedig, melynek most már földísz a virág, a tizenhatodik század közepe táján terjed el, körülbelül azzal egyidőben, hogy Sylvester János megdicséri virágénekeik költői nyelvét; — a virágtáblás kert is költemény, Balassa színes jelzőivel rokon lélekből nőtt ki. Ennek a kerttípusnak bújja, színpompás barokk hajtása is van, melynek emlékét az irodalomban a tizenhetedik század egyik érdekes munkája, Lippay György *Possonyi kertje* őrzi. A barokk korszakban azonban már egy új típusú kert, a geometriai felépítésű nyírott fákkal díszített, sok gálans ünnep színhelyéül szolgált francia parkok első példáival is találkozunk. A magyar rókokó színes főúri életének szabadtéri színpadjaként felfogható franciás parkok divatját pedig a szentimentális angol parkok váltja fel. Az angol park a kertművészetben ugyanazt jelenti, mint Rousseau munkái, Goethe Werther-je a Fanni hagyományai az irodalomban, érzelmes félhomályt, könnyeket, siríllatot. A szomorúfüz e korban kezdődik hozzátartozni a költők és a kertészek díszlettárához. Végül a közkertek kora jó, mely napjainkig tart, s meyer főleg városaink parkjai és sétányai képviselnek.

Rapaics Raimund könyvének gazdagsága talán ebből a rövidre szabott ismertetésből ki kiderül, pedig a könyvnek csak a nyers tervét vázoltuk fel, ezt a nyers vázlatot, akárcsak a tábláskertek kimért vonalait a virágok pompája, érdekesebbnél érdekesebb adatok, irodalmi idézetek s nem utolsósorban az író minden komolysága mellett is könnyed elbeszélő készsége teszi színessé.

*Baróti Dezső dr.*

**Makkos Lajos: A magyar nyelvtan tanításának problémái.** Grafika Nyomdával, Újpest é. n. (1940). K. 80, 109 l.

A szerző nemcsak szám szerint gyarapította a magyar nyelvtan-tanítás módszerének irodalmát, hanem minőségi szempontból is érdemes összefoglalásnak tekintjük művét. Gondosan tanulmányozta az idevágó magyar irodalmat, nyitott szemmel figyelte tanártársai tanítási eljárásait, s nem utolsósorban komoly önkritikával vezette tanítványait. Helyesen látja meg a szellemi tudományok és a természettudományok tanítása közötti alapvető különbséget, a nyelvtan-tanítás sajátos szemléltető módját, a közös munka elvének érvényesítését, az indukció nélkülözhetetlenségét, a tankönyv szerepét s a jó tankönyv kellékeit, a tanítási óra módszeres menetét, meghatározások helyett fogalmi ismeretek nyújtásának szükségességét, a nyelvtan-tanításának a helyesírás-tanítás egyoldalú szolgáltatába állításának elvetését, a tanulmányi anyag módosításának követelményét, a nyelvtani műszavak átszervezésének szükségességét.

A szerző lényegesnek tartja a nyelvtan és az olvasmánytanítás elkülönítését, de a valóságban mégis csak egyoldalúan az irodalmi olvasmányokból merített példamondatokra támaszkodik. Akkor járna helyes úton, ha indagozás nélkül levonta volna ennek az alapvető elvnek tanulságait. A példamondatok akkor szolgálják legjobban a célt, ha az osztály közösen gyűjtöket lehetőleg *egy* tárgykörből. Ha nem így történik, akkor az elemző eljárásnál sokszor értékesebb mondatépítő eljárást nem alkalmazhatjuk és nem támogatjuk a fogalmazást.

Az ú. n. hibajegyzékkel kapcsolatban rá kell mutatnunk egy, a polgári iskolában sok helyen dívó tévedésre: »A hibákat és azok javítását a tanulók beírják a munkafüzetükbe, amivel a leírt szavak helyesírását gyakorolják.« Nem szorul bizonyításra, hogy hibát senkivel sem szabad elkövetetni, tehát senkit sem szabad arra bírni, hogy készakarva helyesírási hibát ejtsen, csak a helyes javítást szabad leírni. A *Weimer* által megállapított *öshiba* — *utóhiba* — *szokáshiba* ismeretének birtokában tudjuk, hogy az egykor elkövetett hibás teljesítménynek nyoma maradhat a lélekben (*öshiba*), ez újabb hibázásra készítet (utóhiba), és megszokássá válhat (szokáshiba). —

A magyar-tanárok sok komoly indítékot és értékes szempontot meríthetnek Makkos Lajos kartársunk könyvéből. Szántó Lőrinc.

**Csete Balázs:** *Az iskolám az én váram.* (Tanulmányok, jegyzetek. 169 oldal. Megjelent a szerző kiadásában Budapesten, 1940.)

A szerző könyvét iskolájának (csepeli áll. s. községi polgári iskola) ajánlja annak huszonötödik „születésnapjára“.

A könyv két fő részre tagolódik tartalmilag. Az első gondolatsorokban gazdag tanulmányokat nyújt, a második iskolája életéből vett képek útján mutatja meg az olvasónak írója meleg szívét.

Mint rajztanár és művészember elsősorban ebből a szemszögből keresi a szépet az életben és azokat az értékeket, amelyek az utódoknak való átadásra érdemesek. Ezen túl megmutatja az utat is, ahogyan ez az átadás történik a lelkes tanár munkájával.

A könyv első része, ha tartalmilag különálló eszmesorozatokból áll is, bizonyos összefüggést és sorrendet mutat. Az „Utam“ öncélkitűzés. Tanulmányainak további sorrendje a magyar népi művészet szépségei, az iparművészet helyes iránya, a népművészet szerepe iskolája kézimunkaoktatásában, iskolája múzeuma, majd Csepelsziget múzeuma, Csepel községnek rajza, a magyar iskolák szépítése, a műalkotások ismertetésének módja és még több eszmefuttatás után „A gyermek a művészetben“, vagyis milyen környezetbe állították kiváló festők a gyermeket.

Szerző könyvének nagyobb részét (128 oldal) ezek a tanulmányok teszik. A kisebb terjedelmű, de értékben semmivel sem hátrábbálló második rész jellegét néhány cím minden szónál jobban érzékelteti: „Iskola, életiskola“, „Tanévnyitás“, „Szeptemberi szemle“, „Nincsen édesapa“, „Sapkáimerünk“, „Békekötés“, „Álmos gyermek“, „Üres lett egy pad“, „Nyelvben él a nemzet“. Nem soroltuk fel az összeset, csak néhány cím útján ízelítőt kívántunk nyújtani.

A sorokból a művészetért, főleg a népművészetért és legfőképpen a magyar népi művészetért rajongó lelkes tanárt ismerünk meg, aki éppen művészi érzékenységénél fogva megértő és bölcs vezetője a reá bízott legszebb kincseknek, a magyar gyermeknek.

A könyvet számos rajz és fénykép díszíti, külső kiállítása is nemes ízlést mutat.

Stílusa és nyelvezete érdekkeltő, bár némelyik tanulmánya erős lelki izgalomra enged következtetni. A nevelő használatában egyik kiváló, de nem magyar anyanyelvű írónkat követi, ami a következő példákban látható: „beleépíteni a fejlődésembe“; „A kiéheztetettnek a falánkságával“; „otthonná tegyem a gyermekeink számára“, stb.

A könyvet olvasni nemcsak a rajz- és kézimunkát, hanem bármely tárgyat tanító tanárra nézve rendkívül hasznos. Melegen ajánljuk kartsársaink figyelmébe.

Matzkó Gyula.

**Tóth Béla Zoltán: A félelem jelenségeinek lélektana és pedagógiája.** 92 oldal. Megjelent mint doktori értekezés a Szegedi Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézete Közleményeinek 34. számaként, 1939-ben.

Szerző szorgalmas munkával 54 könyvből és cikkből szedte össze értekezésének anyagát és fűzte használható egységekbe.

A lélektani részben ismerteti e körre vonatkozó jelenlegi felfogásokat, a pedagógiai részben pedig neveléstani kérdéseket vizsgál.

Elsősorban megállapítja az érzelem helyét a lelki jelenségek között, az érzelmi élet alapjait, a félelem ösztönös voltát. Ezek után a félelem és a szorongás közötti különbséget tisztázza és vizsgálja ezek óvó, veszély távoltartó szerepét az ember életében. A rémület, ijedtség, meglepetés, rettegés, iszony, undor, gond, aggodalom, kétségbeesés és pánik mind félelmi jelenség. Arra a kérdésre, hogy vajon a félelem szerzett vagy öröklhető-e, az a nézet, hogy alapját öröklött tendenciák alkotják. A túlnyomó elem szerint beszélhetünk öröklött és szerzett félelmi érzetekről. A félelmi állapotokat gyakran testi elváltozások is kísérik.

A második részben először a félelem szerepéről a neveléslélektanban szól a szerző. Kimondja, hogy a házudozás, dac, lopás, emberkerülés, elzárkózás háttérben a félelem dolgozik. Ezt talán ilyen kategórikusan mégsem lehet kimondani, mert bizony van gyermekkori opás, amely mögött a félelem legkisebb nyomát sem lehet felfedezni. Pl. mikor azért lop, hogy moziba mehessen, vagy süteményt vegyen. Csoportosítása szerint az öröklött ösztönös félelem okai: szokatlan megjelenése valamely ismert tárgynak, fel nem ismert tárgy gyors közeledése, túlerős inger, egymáshoz nem illő elemek együttes megjelenése, egy tárgy ismeretlen tulajdonsága, idegen személyek, egyedüllét. A tapasztalatból eredő félelem indokai lehetnek: valamely állat és veszélyes tulajdonságának összekapcsolása, a képzeletvilág élénksége és túlfokozott volta, a szokatlan vagy ritkán felmerülő személyek és tárgyak. Mindezek a gyermek álmaiban is felléphetnek. Majd foglalkozik a család és otthon szerepével a gyermek félelmi állapotának kifejlődésében és a környezetnek e szempontból helyes viselkedésével, az iskola hatásaival. Itt meg-

jelenik a tanártól, az iskolától való félelem, a druk, stb. Mit tehet az iskola ennek a szorongásnak feloldására? Különösen a túlszigorú tanár részére ajánlatos olvasmány. Végül azokkal az ideges tünetekkel foglalkozik, amelynek alapjai a félelmi érzések.

A jövő generáció érdekében szükséges volna, hogy minden tanító, tanár és minden szülő teljesen tájékozott legyen ebben a kérdésben. Erre pedig jó szolgálatot tesz Tóth munkája.

*Matzkó Gyula.*

## KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. **A romániai magyar felekezeti iskolák érettségi eredményei.** A múlt tanévben az érettségi vizsgára jelentkező magyar felekezeti középiskolákat végzett tanulók közül több mint 50% bukott el. Az idén a bukási arány 25–27%. Ez az arány nagyjában megfelel a romániai átlagos érettségi eredményeknek. Ez a tény magyarázatát abban leli, hogy a tanulók a magyarul tanult tárgyakból magyar nyelven tehettek érettségét, amivel az erdélyi magyarságnak évtizedes harca jutott végre sikerhez. A román érettségi rendszer a magyartól abban különbözik, hogy ott állami vizsgáztató bizottságok, rendszerint egyetemi tanár elnöke mellett, egy-egy központi fekvésű városban, vizsgáztatják az oda egybegyűlt közeli városok középiskolaiban végzett növendékeket. A múltban nem voltak arra tekintettel, hogy a magyar felekezeti iskolákban egyes tárgyakat magyarul tanítottak és az érettségi vizsgát ezekből is románul követelték. Az idei érettségi vizsgálatoknál ezeket az iskolákat külön bizottságokhoz osztották be, ahol egyes tárgyak vizsgáztató tanárai vagy magyarok voltak, vagy tudtak magyarul. A magyar diákok négy helyen vizsgáztak: Marosvásárhelyen, Kolozsvárott, Brassóban és Aradon.

### *Marosvásárhelyen:*

	Érettségire		Á t m e n t	
	jelentkező	írásbelin	szóbelin	%
Székelyudvarhelyi unit. főgimnázium	16	15	12	75
Székelyudvarhelyi r. k. főgimnázium	20	19	14	70
Gyulafehérvári róm. kat. kollégium	14	14	11	79
Nagyenyedi Bethlen kollégium	20	19	16	80
Marosvásárhelyi ref. kollégium	20	17	13	66

### *Kolozsvárott:*

Kolozsvári református leánygimnázium	23	23	20	87
Kolozsvári Máriánium leánygimnázium	22	22	19	86
Kolozsvári róm. kat. főgimnázium	32	29	27	84
Zilahy református kollégium	18	17	13	72
Kolozsvári unitárius kollégium	25	20	15	60
Szatmári református főgimnázium	13	10	8	62
Kolozsvári református kollégium	29	29	19	66



*Brassóban:*

Sepsiszentgyörgyi ref. gimnázium	26	22
Csikszeredai róm. kat. liceum	27	22
Brassói róm. kat. gimnázium	11	11

*Aradon:*

Aradi róm. kat. főgimnázium	8	8	8	100
-----------------------------	---	---	---	-----

**2. Írni-olvasni tudás Romániában.** Románia csak most tette közzé az 1930. december 29-én végzett népszámlálás kulturális adatait. Ezek szerint Románia lakosságának több mint 50%-a analfabéta. Az írni-olvasni nem tudók arányszáma a 7 éven felüli lakosok számához viszonyítva országgrészenként a következő volt:

Besszarábia	61.8 %
A régi királyság	42.3 %
Bukovina	34.3 %
Erdély	31.7 %
Bánság	28 %

Legnagyobb az analfabéták száma Besszarábiában és az ókirályságban, legkevesebb a Magyarországtól elcsatolt területen.

Az írni-olvasni tudók száma a magyar vármegyékben a következőképen oszlik meg:

Brassó megye	86.9 %
Szeben megye	85.2 %
Udvarhely megye	85 %
Háromszék megye	84.3 %
Nagyküllő megye	83.7 %
Temes megye	80 %
Fogarás megye	79.5 %

Ezek a vármegyék tehát jóval túl vannak az országos átlagon. Az ókirálysági megyék természetesen messze ezek mögött maradnak.

A román hivatalos adatok mindennél jobban bizonyítják, hogy azokban a megyékben, amelyek 20 év előtt magyar uralom alatt voltak, még ma is sokkal kevesebb az analfabéták száma, mint az ókirályság megyéiben.

**3. Az Erdélyi Magyar Gazdasági Egyesület és a Minerva Irodalmi és Nyomdai Műintézet Rt. népművelési tevékenysége.** Az EMGE tevékenysége elsősorban a magyar gazdák megszervezésére, mezőgazdasági szakoktatásra és a gazdatársadalom érdekvédelmére terjed ki.

A gazdasági népművelés terén az EMGE mindent felhasznált arra, hogy a magyar gazdákat fokozottabb munkatermelésre bírja. A gazdasági népművelést gazdasági tanfolyamok szervezésével szolgálta. A kéthetes tanfolyamok hatása alatt kezdett Erdélyben a gazdálkodás módszere átalakulni. Az 1939/40 telére 63 község gazdái jelentették be igényüket tanfolyamra, azonban a rendkívüli viszonyok több helyen akadályozták a tanfolyamok megtartását és így csak 26 helyen szervezhatték azokat.

Ugyancsak a népnevelést szolgálták a hathetes háztartási női tanfolyamok. Az elmúlt évben három helyen volt ilyen tanfolyam. A gazdasági szakoktatást szolgálta továbbá a nyáron a nagyenyedi Bethlen kollégiumban 67 magyar felekezeti tanító számára tartott kéthetes gazdasági továbbképző tanfolyam. A falusi papság köréből is megkeresés érkezett, hogy nekik is tartanak ilyen tanfolyamokat.

A népművelést szolgálták továbbá a gazdanapok is, amelyeken szakelőadók látták el a jelentkező gazdákat a szükséges útbaigazításokkal.

Az erdélyi magyar kisebbségi élet egyik legtevékenyebb művelődést. terjesztő intézménye a Minerva. A legnehezebb viszonyok között áldásos tevékenységet fejtett ki hasznos magyar könyvek kiadása, valamint falusi népkönyvtárak szervezése körül. Az elmúlt 20 esztendő alatt nem kevesebb mint 3,310.323 kötet magyar könyvet készített, amiből 263 a különféle magyar tankönyv. A súlyos gazdasági helyzet és a terjesztés nehézsége ellenére az elmúlt évben 48 új népkönyvtárat szervezett, amivel a Minerva által felállított népkönyvtárak száma 411-re emelkedett. Összesen 501 magyar népkönyvtár van Erdélyben. Ezzel szemben 1522 román népkönyvtár van, amelyeket az ASTRA nevű román kultúregyesület létesített.

**4. Visszakapja az egyház az elvett iskolavagyont a Bácskában és Romániában is.** A világháború után a Bánátban elvették a katolikus iskolák mintegy 2000 hold földjét és 600 iskolaépületét. Az egyház vezetői természetesen nem nyugodtak bele a többmilliós vagyont elkobzásába. A múlt évben *Budavics Lajos* bácskai püspök próbapert indított, amiből kifolyólag a bíróságok jogerősen kimondották, hogy a jogtalanul elvett iskolaföldeket és épületeket vissza kell adni az egyháznak és eddigi használatukért kártérítést kell fizetni.

A dunai báni hivatal most körlevélben értesítette a közönséget, hogy a további hiábavaló pereskedés elkerülése végett haladéktalanul adják vissza az elvett iskolavagytonokat és nyújtsanak megfelelő kártérítést eddigi használatukért.

Hasonló ügyben Romániában az eddig érvényben levő kultúrtörvény számos pereskedésre adott okot a róm. kat. egyház iskolavagyona körül. A kultusztörvény módosításával most vége van a pereskedésnek, és az ingatlanok birtoklása a jogi személyek elismerésével az eredeti tulajdonosok kezében marad, és az időközben történt telekkönyvi átíratásokat törölni kell.

**5. A jugoszláviai magyar értelmiség utánpótlása.** A világháború óta a magyar értelmiség arányeltolódása Jugoszláviában a magyarság kárára szembetűnő. Vannak városok és községek, ahol a lakosság többsége magyar, de a szellemi pályákon működő magyarok száma ezeken a helyeken az utolsó 10 évben harmadára, negyedére, sőt ennél is kevesebbre csökkent. Ez a veszteség nagyrészt azért állott elő, mert nem volt kellően biztosítva a magyar értelmiség utánpótlása.

A zágrábi Magyar Egyetemi Hallgatók Egyesülete most körlevélben fejti ki, hogy a magyar értelmiség utánpótlása mennyire a szükségletek alatt marad. A körlevél szerint 1924-től az 1938/39 tanév végéig a zágrábi egye-

temen oklevelet nyert magyarok: róm. kat. lelkész 75, jogász 60, gyógyszerész 52, orvos 22, tanár 10, gépészmérnök 2, elektromérnök 2, kultúrmérnök 2, vegyészmérnök 1, állatorvos 1. A belgrádi egyetemen orvos 8, tanár 10, mérnök 7. Ezeket az adatokat a külföldön végzett 15 magyar református lelkész egészíti ki. Az 1938/39 tanévben a jugoszláviai egyetemeken 17,300 hallgató volt, amiből közel 300 volt magyar. Míg tehát országos átlagban 850 lakosra jut egy egyetemi hallgató, addig a kisebbségi magyarságnál 1700 lakosra jut egy egyetemi hallgató.

Ezek az adatok bizonyítják, hogy a magyar értelmiség utánpótlása nem kielégítő és nem felel meg a magyarság számarányának. Hogy pedig a magyar értelmiség megfelelő utánpótlását biztosíthassák, mindent el kell követni, hogy a támogatásra szorult tehetséges érettségist tett tanulók továbbtanulása biztosítható. Hogy ez megvalósulhasson, a magyar társadalomnak az eddiginél hathatósabban és nagyobb áldozatkészséggel kell támogatni az egyesület diákszegélyző munkáját.

**6. Magyar hallgatók külföldi iskolákon.** A külföldön tanuló magyar főiskolai hallgatók száma 1930/31. tanév óta állandóan csökkent. 1930/31. tanév első felében számuk még 1887, a második félévben már 1803 és 1936/37 tanévben ez a szám már 886-ra csökkent. A hat év alatt a külföldön tanuló magyar diákok száma 53%-kal csökkent. Ezt kétségtelenül a Magyarországot is érintő gazdasági válság és az ezzel kapcsolatos valutáris nehézségek okozták. Emellett a politikai eseményeknek is nagy hatása volt. Jellemző képet nyújt erre a Németországban tanuló magyar főiskolások számának alakulása. 1929/30-ban az első szemeszterben 329, a másodikban 481 volt a magyar főiskolások száma. Ez a szám már a következő évben rohamosan csökkenteni kezdett, amikor a magyar főiskolások száma már csak 267 volt. A politikai szempontból olyan nevezetesen 1932/33. tanév első felében még 195 volt a magyar diákok száma, a második félévben 124, a következő évben 92 és 1936/37-ben már csak 80. A magyar főiskolások száma ez idő alatt 83%-kal csökkent.

Ausztriában 1930/31. tanévben 513 a magyar diákok száma, 1936/37-ben csak 237, a csökkenés itt is 54%.

Cseh-Szlovákiában 1929/30. tanévben 364 magyar diák tanult, 1936/37-ben csak 103, a csökkenés 72%.

Sok magyar diák tanult Franciaországban is. Számuk 1929/30-ban 202 volt. Ez a szám a következő évben 323-ra emelkedett, 1936/37-ben ez a szám 116-ra csökkent.

Minden külföldi állam között Olaszországban volt a legkisebb ingadozás a magyar főiskolások számában. A legtöbb volt 1931/32-ben 297 a legkevesebb 1935/36-ban 192, 1936/37-ben 211.

Svájcban 1930/31-ben 119, 1936/37-ben már csak 49 magyar diák volt.

*Statisztikai Tudósító. (STUD)*

**7. A német nyolcosztályos elemi iskola új tanterve.** A folyó tanév elején lép életbe a német birodalmi miniszter 1939. december 15-i rendeletével kiadott új elemi iskolai tanterv. Az óraterv a következő:

	F i u k								L e á n y o k							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Testi nevelés		3	3	4	5	5	5	5		2	2	3	5	5	5	3
Német nyelv, Honism.	11	12	13	7	7	6	7		11	12	13	7	7	6	7	
Történet		—	—	—	2	2	3	3		—	—	—	2	2	3	3
Földrajz		—	—	—	2	2	2	2		—	—	—	2	2	2	2
Természetismeret		—	—	—	3	3	4	4		—	—	—	3	3	3	3
Zene	16	1	2	2	2	2	2	2	16	1	2	2	2	2	2	2
Rajz és kézimunka		—	2	2	3	3	3	3		1	3	3	3	4	5	3
Szám. és mértan		4	4	4	4	4	5	5		4	4	4	4	4	4	7
Háztartástan		—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	4
Hittan		2	2	2	2	2	2	1		2	2	2	2	2	2	1
Összesen:	18	21	25	27	30	30	32	32	18	21	25	27	30	31	32	32

*Deutsche Wissenschaft, Erziehung Volksbildung.*

8. **Testi fenyték az iskolában.** A hamburgi iskolatanács megengedte, hogy a tanítók bizonyos esetekben testi fenytést is alkalmazhatnak. A rendelkezés szerint ezt azonban csak akkor szabad, ha a tanuló makacsul a bünt ismételten elköveti és semmi más fenytő eszköz már nem használt. Figyelembe kell venni a tanuló korát, nemét és egészségi állapotát. A tanács erre a célra vékony nádvesszőt bocsát az iskola rendelkezésére és csak ezzel szabad a büntetést alkalmazni. A rendelet felsorolja az eseteket amikor testi-fenyítéket alkalmazni szabad. Ezek: makacs hazudozás, szemtelen ellenszegülés, tartós szorgalomhiány, engedetlenség, kitörő durvaság, ismételt iskolakerülés, szemérem elleni kihágás. A testi fenytésről naplót kell vezetni és ezt az iskola vezetőjének és a szülőknek is be kell jelenteni, sőt tanácsosnak mondja a rendelet, ha az alkalmazás előtt a tanító megbeszéli az ügyet az iskola vezetőjével.

*Neue Deutsche Schule.*

9. **Olasz nevelés Líbiában.** Olaszország 1922-ben vette birtokába ezt a gyarmatot, amikor azonban tényleg csak egy keskeny partsávon rendelkezhetett, mivel a mögöttes országrész nyílt forradalomban volt. Amit azután Olaszország gazdasági és kulturális szempontból ezen a területen teremtett, az a legnagyobb figyelemre méltó. Aki ma Tripolisz kikötőjében partra lép, csodásan tiszta hófehér várost talál. Líbia fehér lakossága ez idő alatt 18.000-ről 120.000-re szaporodott.

Aoteles olasz családok igen gyermekdúsak. Mivel a nők egész nap munkában vannak, jól felszerelt gyermekkertek gondoskodnak a gyermekekről. Az olasz gyermekek iskoláiba bennszülött gyermekek nem járhatnak, a tanítás teljesen fasiszta szellemben történik. A gyermekek fejlődését nagy gonddal figyelik és a tehetséges gyermekeket állami ösztöndíjjal tanítják tovább.

A bennlakók részére állított minden iskolában iskolaorvos is teljesít szolgálatot. A hihetetlen szegénységben, nyomorban és piszokban élő bennszülöttek minden egészségi intézményt nélkülöztek és az olaszok elsősor-

ban ezt akarták pótolni. Az iskolákban nem akarnak bennszülöttekből rosszul sikerült európaiakat nevelni, hanem a színes ember fejlődési lehetőségeit kihasználva, teljes értékű bennlakót akar képezni. Elsősorban pedig kint tartó és megbízható munkára akarja a fiatalokat szoktatni, ami az olasz tanítók nagy türelmét igénybe vevő feladat.

A mohamedán iskolák három évfolyamúak, ahol a gyermekek megtanulnak írni, olvasni és számolni. Az arab tanító arab nyelven tanítja az alapismereteket, de már az első évtől kezdve az olasz tanító és az olasz nyelv elemeire tanítja a kis arab gyermekeket. Az elemi iskolát két évfolyamú továbbképző iskola követi. Az állami igazgatásban, vasutnál, vagy katonai szervezetnél alkalmazott bennszülöttektől megkövetelik az olasz nyelv teljes tudását. Az arab tanítót is az állam nevezi ki.

Minden iskolának árnyas udvara van, ahol az arab gyermekek sokat tornásznak és játszanak. Sok iskolának jól berendezett iskolai kertje van, ahol a gyermekek kerti munkát végeznek és éppen ezek a gyakorlati ismeretek kedveltetik meg az olasz iskolát a bennszülött szülőkkel.

Az állami elemi iskolák mellett sok magániskola is van, ahol a koránt magolják.

A nemzetpolitikai nevelés minden iskolának elsőrendű feladata. Az új Olaszország nagyságát minden eszközzel szemléltetik. Az összegyűlt gyermekek minden reggel tisztelegnek az iskola udvarán az olasz zászló előtt. Nagyobb városokban, Tripolisban, Benghaziban stb. naplementekor ünnepélyesen bevonják a város főterén függő olasz zászlót. A katonai zenekar a nemzeti himnuszt játsza, eközben viszik be a zászlót. Az utcán levő emberek kötelesek megállani és fölemelt karral tisztelegni a zászlónak.

Különös súlyt helyeznek a kézimunkára és több ipari szakiskolát is állítottak. Ezekben az iskolákban mintaszerű asztalos, festő és műszaki tanműhelyek vannak. Külön tanfolyamokon tanítják az arab leányokat művészi kézimunkára és szövésre.

Számos mezőgazdasági tanfolyamot tartanak fenn, ahol a modern öntözési módokat és a mesterséges trágyázást tanítják. Ezen műveleteknek a sűrűn lakott oázisokon igen nagy fontosságuk van.

Tripolisban 1937-ben mohamedán főiskolát nyitottak, ahol az arab papokat és tanítókat képezik. Ezt a főiskolát Libia szellemi középpontjának tervezik, amivel az egyiptomi főiskolákat akarják nélkülözhetővé tenni. Ezek a főiskolák a libiai művelt ifjúságot erősen vonzották.

*Schweizerische Erziehungs Rundschau.*

**10. Az iskolás gyermek az iskolán kívül.**<sup>1</sup> A berni iskolabizottság egyik ülésén rámutattak azokra az egészségi és erkölcsi veszélyekre, amelyek az iskolai ifjúságot színházi előadásokon való közreműködés, ének és zeneegyesületekben való részvétel, az ellenőrzés nélküli mozilátogatás következtében érhetik. Tárgyalta a bizottság az iskolai ifjúság utcai magaviseletét,

<sup>1</sup> *Hans Cornioley: Das Schulkind ausserhalb der Schule. Bericht zu einer Umfrage der Schuldirektion der Stadt Bern und des Lehrervereins Bern-Stadt. Bern 1938. 136 lap.*

ami ellen a bizottsághoz sok panasz érkezett. Az iskolás gyermekek az utcán dohányoznak, késő esti órákban is még az utcán vannak és elviselhetetlen lármát esapnak, felnőttekkel szemben udvariatlanok és kíméletlenek, sőt nemi eltévlyedések is előfordulnak. A bizottság több ízben foglalkozott a panaszokkal és beérkezett jelentések kapcsán megállapította, hogy ez nem elszigetelten bérni jelenség, hanem mindenfelé panasz hallható, hogy az ifjúság eldurvul, az utcán illetlenül viselkedik és felnőttekkel szemben tiszteletlen. A bizottság kimondotta, hogy szükségesnek tartja a hathatós intézkedést, mielőtt azonban erre rátérne, megbízható adatokat kíván a tanulók iskolai és főként szociális viszonyaira. Ecélből kérdőíveket küldött a tanítókhöz, hogy megfigyeléseik, tapasztalataik, valamint a tanulókkal folytatott fesztelen beszélgetéseik alapján állapítsák meg, hogy tanulók közül

a) hány fiú és hány leány vesz részt zenei, színházi, politikai, vallási, sport és torna vagy egyéb szervezetekben;

b) a részvételnek mik a kedvező és mik a kedvezőtlen hatásai;

c) hányan látogatnak szórakozó helyeket, korcsmát, tánchelyet, mozit felnőttek kíséretében vagy anélkül;

d) hány található az utcán a késő esti órákban.

e) mi a véleménye a fiúk és leányok közös szabad fürdéséről;

f) a fiúk és leányok dohányzásáról;

g) mivel töltik a tanulók szabad idejüket;

h) az ifjúság erkölcsi magaviselete lazult-e a multhoz képest;

i) mennyiben hibázható a családi nevelés és mennyiben az iskola;

j) szabadságot vagy inkább kööttséget kíván-e az ifjúság nevelésénél;

k) milyen törvényes intézkedéseket tart szükségesnek?

A kérdőíveket 640 példányban küldték szét és ezek alapján a tanítók 12,937 tanköteles gyermeket figyeltek meg. A beérkezett válaszok a gyermekek iskolán kívüli életére igen értékes pedagógiai és szociális adatokat szolgáltatottak.

a) Az iskolaköteles gyermekek közül 7443 vesz részt egyesületekben. Ezek közül 5742 gyermek csak egy-, 1454 gyermek két-, 211 gyermek három és 36 gyermek háromnál több egyesületben. *Zenei egyesületben* (dalegyesület, templomi gyermekkar, gyermekzenekar, kéziharmonikaegyesület) összesen 750 gyermek vett részt, ezek közül 103 tízéven aluli. *Színházi előadásokon* 61 gyermek működött közre. Tízéven aluli 14. *Politikai szervezetben* (fasiszta és nemzeti szocialista) szerepelt 51 gyermek, ezek közül 13 tízéven aluli. *Vallási egyesületben* (egyházi vasárnapi iskola, ifjúsági misszió szövetség, üdvhadserég, katolikus ifjúság, kongregáció, napsugáregyesület, mártáregyesület) 3240 gyermek vesz részt. Ezek közül 1886 tízéven aluli van. *Sport és tornaegyesületben* (rugólabda, úszó, kerékpár, tennisz, cserkész, vöröskereszt és tornaegyesület) 3387 tanuló vesz részt és pedig 660 tízéven aluli. *Egyéb egyesületekben* (mértékletességi, természetvédők, állatvédők, zöldzászló, repülőgép, gyorsírók, népfőiskola egyesület) 1031 tanuló vett részt ezek közül 231 tízéven aluli.

b) Az egyesületekben való részvételnek megvannak úgy a kedvező, mint a kedvezőtlen hatásai. A jelentések kiemelik a tornaegyesületben nyert tes-

ti ügyességet, a zeneegyesületben szerzett zenei tudást, a vallási egyesületekben a hitben való megerősödést, a cserkészetben a természet megszerettetését. Az egyesületekben fejlődhet a gyermek különleges tehetsége, mert az egyesületi élet a gyermeket oda vonzza, ahol hajlama és tehetsége leginkább érvényesülhet.

Ezekkel szemben jelentősebbek a kedvezőtlen hatások. A jelentések hibáztatják, hogy az egyesületi összejöveteleket az esti órákban egészségtelen, füstös helyiségben — vagy ami még rosszabb — kocsimahelyiségben tartják. A zenei és színházi előadások és próbák a késő éjjeli órákban érnek véget, a gyermek másnap álmosan, fáradtan kerül az iskolába. Ezen gyermekek iskolai munkája alig valamivel több a semminél. Az egyesületekben a gyermekek a felnőttek szokásait majmolják, az éretlen fontoskodás, nagyképek ködös helytelen irányba tereli a jellem kialakulását. Nevelési szempontból bűn, ha a gyermek a felnőttek táncához szolgáltat zenét. Éppen ilyen bűnpolitikai propagandára felhasználni a gyermeket. A torna és sportegyesületek hatása is kedvezőtlen. Az egyesületek a gyermekből megfelelő utánpótlást akarnak nevelni versenyekhez. Az egyirányú edzés a gyermek testi egészségét is veszélyezteti. A rugólabda szenvedély még a tehetséges tanuló előmenetelét is hátráltatja. Kíváncsok, hogy az iskolai ifjúság is összemérje erejét, de ennek nem lehet célja a sportdüh és a rekordszenvedély fejlesztése.

Iskolásgyermeknek sportversenyekre nézőként eljárni ma egészen természetes jelenség, amin nem ütközik meg senki. Pedig sok megfontolásra adhatna okot. Belépődíjat a legritkábban fizet a gyermek, hanem mindenképen azon töri a fejét, hogyan csempészhetné be magát a versenyterre. Ez erkölcsi szempontból kifogásolható. De a túl nagy feszültség és izgalom kedvezőtlenül hat a gyermekre. A hatás még napok múlva is észlelhető az iskolában.

c) A jelentések megállapítják, hogy gyakran lehet gyermekeket szórakozóhelyeken, tánchelyeken, kocsimahelyiségekben találni, nem ritkán szülői kíséret nélkül is. Kifogásolják, hogy karácsony és újév este végigjárják a gyermekek az ilyen helyeket és gyakran túlsok szeszitalt fogyasztanak. A gyermekek közül többen zenekarban, késő éjszakáig játszanak kocsimahelyiségekben. Többen a kocsma tekepályáján bábukat állítgatnak. A kocsmaiba járással együtt jár a szeszital fogyasztása is, ami a felnőttek könnyelműségéből néha túlmegy minden határon. A jelentések panaszozzák, hogy a moztulajdonosok az iskolásgyermeket a nekik nem való filmekhez is ingyen engedik be, hogy a filmnek reklámot csináljanak.

d) Szomorú képet festenek a jelentések az utcai csavargásról is. A tanítók megállapították, hogy néha éjjelig is lehet gyermeket az utcán találni, néha szülei nélkül is. Akadt olyan gyermek is, akinek kapukulcsa van, elmaradhatna akár egész éjszaka is anélkül, hogy szülei megütköznenek ezen.

e) A szabad, közös fürdésre vonatkozólag nagyon eltérőek a tapasztalatok. Vannak akik erősen hangoztatják az erotikus veszedelmet. Mások bizonyos korig ártalmatlannak, sőt amennyiben a két nem között természetes

viszonyt teremt, még bizonyos előnyt is látnak benne. A legtöbb tanítónak az a tapasztalata, hogy a III. osztályig fiúk és leányok is természetesen viselkednek. A IV. osztályban bizonyos érzéki kíváncsiszkodás észlelhető. Mások megfelelő felügyelet mellett még a VI. osztályban sem tapasztaltak hátrányos következményeket.

f) Nem lehet megállapítani, hogy a mai gyermekek közül többen kísérleteznek-e a dohányzással mint a régiek. A felnőttek utnázása mindig kedvenc törekvése volt az ifjúságnak. Egyes jelentések azonban itt is nem várt, meglepő adatokat szolgáltatnak. Így pl. egyik III. osztálynak a fele, közöttük 6 leány is, azzal dicsekszik, hogy egész cigarettát elszívnak, anélkül, hogy rosszul lennének tőle. Ketten közülük már szivaroztak is. I. osztályos gyermekek beszéltek, hogy atyjuk megengedi, hogy cigarettáján szippanthassanak párat. A tanítók tapasztalata szerint a dohányzás nagyobb mértékben a hatodik iskolaévben kezdődik.

h) A jelentésekben többen úgy nyilatkoznak, hogy az ifjúság erkölcsé nem iazult a multhoz viszonyítva. Az ifjúság nem lett rosszabb, hanem szabadabb, önállóbb és most nyíltan teszik azt, amit régebben dugva cselekedtek. A gyermeket ma mindenki elkényezteti, nagy szabadságot engednek neki és a megszaporodott lehetőségek között könnyebben engednek a csábításnak.

i) A gyermek általános magaviseletére a család befolyása nagyobb, mint az iskoláé. Az iskolai nevelés nehézségeinek okát rendszeren a családi viszonyokban lehet megtalálni, a szülők helytelen nevelési eljárásában vagy a szülők szociális viszonyaiban. A jelentések igen sok esetet sorolnak fel, ahol az anya majomszeretete, különösen leánygyermekének, semmit se tud megtagadni és így minden a gyermek akarata szerint történik. Az elváltan élő szülők, a folyton civalkodó szülők, az egész nap a házon kívül elfoglalt anya, az apa munkanélkülisége folytán beállott nagy szegénység, stb. mind olyan tényező, ami erősen befolyásolja a gyermekek nevelését.

A jelentések azonban nem mentesítik teljesen az iskolát sem. Az iskola nem törődik eléggé a gyermek iskolán kívüli viszonyaival. Nem lép fel elég erélyesen szülői kötelességüket nem, vagy nem helyesen teljesítő szülőkkel szemben. De van elég hiba az iskola nevelési, sőt tanítási eljárásban is. Az iskola főképen felső osztályaiiban nem követel elég komoly munkát, nem követel elég alapos tudást és képességet a gyermektől. Az olyan tanítás, amely kritika nélkül átvesz idegen, a svájci viszonyoknak meg nem felelő, nevelési és tanítási módszereket, amely korlátlan szabadságot enged a gyermeknek, amely tanítás gyakran nem egyéb értéktelen játékoságnál, sokban hozzájárul a tanulók magaviseletének rosszabbodásához. A tanító nem veszi elég komolyan a házi feladatot, lazán teljesíti az ellenőrzést és így nem szoktatja a tanulót kötelességteljesítésre, felelősségérzetre. Sok iskola a hitoktatást sem veszi komolyan, nem törődve a tanuló lelkével, a sportot állítja bálványként a tanuló elé. Ez egészséges testben elsatnyult lélekhez vezet.

k) A jelentések általában sötét képet festenek a tanulók iskolán kívüli viszonyairól. Kívánják, hogy az iskola, a hatóság és rendőrség szigorúbban



teljesítsék a reájuk háruló köteleességeket. Kívánják, hogy az iskolának joga legyen tapasztalt szabálytalanságoknál közvetlenül intézkedni, a felügyelet nélküli gyermekeket menhelyre elhelyezni; kívánják, hogy a 7-ik iskolaévig (VII. osztály) tilos legyen iskolán kívüli egyesületbe belépni; tilos legyen iskolán kívüli sportversenyeken résztvenni; kívánják, hogy a tanulók iskolán kívüli idejére munkaalkalmak teremtesse; hogy az iskolahelyiségek ifjúsági egyesületeknek átengedtesse; a tanulóknak tilos legyen esti előadásokon való közreműködés; a tanulók alkoholtartalmát szigorítsák meg. Kívánnak fokozottabb fegyelmi eszközöket, bizonyos esetekben testi fenyítést is. Kívánnak állampolgári nevelést a leányoknál is. A tanítóképzőbe való kiválasztás szigorítását. Az iskolás gyermekek politizálásának megtiltását.

Szenes Adolf

## LAPSZEMLE.

A **Nevelésügyi Szemle** 5-6. számában *Vives Lajos* halálának 400 éves évfordulója alkalmából Dr. Karl János ismerteti a kiváló pedagógus életét, műveit és eszméit. Gondolatai ma is élnek. Csak párat említünk meg ezek közül. A természettudományokat az érzékek útján megszerezhető ismeretek segítségével kell tanítani. A külső leírás után a részek összefüggését kell kutatni. A testi nevelés sem hanyagolható el. Játék és testgyakorlás szükséges az iskola fokának megfelelően. A történelem tanításában nem a háborúk és csaták részletes leírása a legfontosabb. Fontos a tanuló egyéniségének megismerése.

Boda István »*Sajátosan magyar személyiségjegyek nevelői befolyásolása*« címen közli egy tanulmányát, amely egy előadásának anyagát adja. A tanulmány folytatódik a folyóirat következő számában is. Megállapítja, hogy vannak bizonyos alapvonások, amelyek az egyes fajhoz, illetve nemzetiséghez tartozókat jellemzik. Ezek a személyiségjegyek formálják az egyéneket is. Ilyen ősi személyiségjegyek meglepően élnek még ma is a magyarságban. Ezeknek a jegyeknek kutatására vonatkozó vizsgálatait ismerteti röviden. Kérdésekre adott válaszokból konstruálja meg az egyéniségek jegyeit, keresi azok alapjait. Szembeállítja kétségtelen magyar és más fajú gyermek válaszait és az ezek útján megnyilatkozó különböző személyiségjegyeket. A nevelésnek ezekkel az adottságokkal számolnia kell, ismernie, hogy befolyásoló munkáját helyesen tudja alkalmazni. A magyar hajlamos a gyors véleménynyilvánításra, a szókimondásra, elővigyázat nélkül. Kész meggondolás nélkül beleavatkozni az őt érdeklő dolgokba, gyakran veszélynek teszi ki magát. Dolgozni egyedül szeret. Mások meggyőzésére nem törekszik, de mások véleményével nem sokat törődik. Sikerre, haszonra, érvényesülésre nem fektet nagy súlyt. A kényszert a magyar gyermek nehezen viseli el. Büszkeségére kell hatni, hogy ezt elfogadja önként. Gyermekeinket tehát nagyobb önuralomra kell nevelni. Legyőzendő benne többek közt a hangulati szélsőség. Segíteni kell a sikeresebb, gátlások nélkül való kibontakozásban. Mellőzendők a magyar gyermek lelkéhez nem illő üres szövegek.

„Tanulja meg a józanságot magával szemben is érvényre juttatni. Az idegenimádattól vissza kell tartani: Így nevelhetjük a magyar gyermek által teljes értékűvé a magyar nemzetet, számolva ősi tulajdonságaival.

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós *Berzeviczy Gergely* jelentőségét méltatja »A régiek mai szemmel« tanulmány sorozatban.

Dr. Juhász Béla »*Tanításmenet a népiskolában*« cím alatt ír. A tanításterv szükséges a tudatos eljáráshoz. Mi a tanításmenet és mi a tananyagbeosztás? Mi készítésének a titka? Elsősorban figyelemmel kell lenni arra, hogy mennyi az úgynevezett szorgalmi idő, mekkora az elvégezhető anyag a nagyobb szünetek között, fel kell tüntetni az oktatási egységeket, az oktatás segédeszközeit, az anyagi és alaki célokat, fel kell jegyezni a tapasztalatokat. Nehézséget okoz mindez az osztatlan népiskolában, ezeken kívül a helyes koncentráció. Nehézséget okoz egyes »rovatok kitöltése« és a tanító járatlansága. A jó munka feltétele, hogy évről-évre több rubrikát töltünk ki, míg végül teljessé válik a tanmenet. Ezenkívül az óravázlatok teszik teljessé a munkát. Ezeket a jó tanácsokat ismételni nem fölösleges!

Harsányi István »*A sárospataki református gimnázium angol ágazata és angol internátusa*« ismertetését adja. Nyolc év tapasztalatát gyűjti össze cikkében. A gentleman-fogalom éppen most válságban van, amint mi látjuk. Helyes, ha a jót átvesszük, de az idegenmájmolást hagyjuk talán el. Az angol, francia és egyéb nyelv behatóbb tudása hasznos magyar nemzeti szempontból is, de a magyar természettől távolállók szokás- és gondolatvilág begyökereztetése nem kívánatos szerintünk.

Seres József a »*Vetünk született hajlandóság és környezet*«-ről ír. Mindenki a saját életkörülményei szerint ítéli meg embertársait. Nem tekint fejlődési viszonyaira. Pedig az írók erre mutatnak példát, amikor vagy fejlődésükben mutatják be hőseiket, vagy már kifejtett egyéniségüket állítják elélnk, de akkor is visszapiillantással ábrázolják a hőst előbbi életkorában körülvevő előzményeket.

Lipcei Gábor a *tanító iskolán kívüli életéről és hatásáról* szól. Hogy hatása megfelelő legyen, ismennie kell környezetét, de nem szabad felednie, hogy magánélete is jó vagy rossz nevelő hatással lehet. Nem szabad felednie, hogy az iskolán kívül is nevelője mindenkinek.

Hajós Elemér tanácsokat ad, »*Hogyan segítsék a szülők gyermekeiket a tanulásban?*« A szülők vagy túlszegítenek, vagy rosszul, vagy semmit. A szülő legtöbbször azt hiszi, ha a gyermek bemagolja a leckét, minden rendben van. Pedig az iskola mást vár a tanulótól. Értelmet, önálló munkát, gondolkodást. A diák próbafelmondással önmagát is ellenőrizheti szülői segítség nélkül. Éjjeli munkát, tanulást ne engedjen meg a szülő. Ne kapkodjon a tanuló, kitartással és a nehezén kezdje a dolgot. A szülők akkor is becsülik meg a gyermek szorgalmát, ha az nem nyilvánul meg a legjobb osztályzatban. Tanulási külsőségek (hangos tanulás, járkálás, kéz- és lábmozdulatok általában a ritmus) sokszor segítik az emlékezetet. A deressedő fejű apa ne restelljen nekifeküdni gyermeke kedvéért az algebrának és a latinnak.

A 7—8. számban Domokos Lászlóné »*A fejlődő gyermek és a tanításterv*«

összefüggését tárgyalja. A gyermek fejlődésének és lélektanának megismerése hozta létre az új iskolát. A gyermek nem fejletlen felnőtt, hanem a maga korának megfelelő teljes egység. Minden kornak megvan a sajátos jellege, ezt fel kell ismernünk és a következő korra természetesen át kell vezetnünk, ugrás nélkül. Lélektani alapokon szerkesztett tantervekre van szükség. Ez pedig csak úgy lehetséges, ha ismerjük a gyermek lelkét és értékrendjét is. A tanítás nem lecke-felmondás, hanem kutatás, feldolgozás, célkitűzés, tervezés és munkatársulás.

Kemény Gábor »Kazinczy-t vizsgálja a »Régiek mai szemmel« sorozatban. Kazinczy mint nemzetnevelő alakul ki előttünk ezekből a sorokból. És amíg Berzeviczy a nyelvet csak eszköznek látta, Kazinczy a magyarság erejét ismerte fel benne.

Sólyi Antal keresi a módját, »Hogyan neveljük a tanulóiattalagságot gyakorlati pályákra?« Régebben ennek egyetlen eszköze az elbuktatás volt. »Ha nem tanulsz, inasnak adlak.« Ma már más érvekkel terelhetjük fiainkat a gyakorlati pályák felé. Gyakorlatias észjárásra, ügyességre és jó fellépésre kell nevelnünk. Nevelési szempontok: szorgalom, kitartás, takarékoság és beosztás. Eszközei nagyrészt a torna, cserkészlet, kirándulások és sport. A gyakorlatias szellemet fejleszteni kell az önálló munka révén, amit ismét az előbbiek, azonkívül a rajz, ének és önképzőkör fejleszt. A tanítási módszerben az »osztályfeleltetés« elhibázott dolog. Az osztályfeleltetés alatt kell érteni azt, amikor senki sem felel, illetve mindenki kotyog. Igenis, feleljen egy tanuló 2–3 percig, amely idő alatt a tanár fejbiccentéssel se jelezze, jó-e, vagy rossz a felelet. Az író kiemeli, hogy a melléktárgyak közül »különösen a testnevelésnek nagy a jelentősége.« De nemcsak a helyesen vezetett tornaórák fontosak, hanem a jól felhasznált leventeképzési idő is. Mindezek a tanulókat gyakorlatias szelleműekké nevelik. De csak akkor, ha a tanárjeölt nemcsak könyveivel foglalkozik, hanem megbecsüli a testnevelést is.

Géher Lajos tájékoztat arról, hogy mik az »Eredmények a mezőgazdasági népiskolákban«. Ezek az iskolák, mint az értesítőkből kitűnik, az otthoni környezetre is nagy hatással vannak. Ezeket a beszámolókat áttekintve tárgyilagosan méltatja az elért eredményeket. Itt látjuk ismét annak példáját, miként hat a környezet az iskolára és fordítva!

Erdődi József ismerteti »Finnország iskoláit.« Először részletes képét adja a különleges eredetű és helyzetű »Kivi« iskolának. Pompás, ideális épületben eszményi helyzet. Cikke második részében általában szól a mezőgazdasági iskolázás fejlett voltáról. Ezek az iskolák, ha szerényebb keretek között is, ugyancsak Kivi munkásságából merítik erejüket. Ezek az iskolák képesítik a finneket kiváló állattenyésztési és tejtermelési eredményekre, amelyek arányban felülmúlják hazánkat.

A Magyar Tanítóképző 6. számában dr. Padányi Antal elnöki megnyitóját közli, »Mennyiben szolgálja a líceum a tanítóképzést?« Megállapítása szerint e téren alig van kívánni való még. A tanulók csakhamar rájönnek, hogy tulajdonképpen melyik életpálya szolgálatában áll főként a líceum és sokban felébred a tanítói pálya iránti hajlam, vágy. Ezt elősegíti az a körülmény is, hogy sok líceumban az elemi iskolai látogatásokat nemcsak az

1925-ös Utasítás által kijelölt IV. és V. osztályos tanulók végzik, hanem sok iskolában már a III., sőt a budai képzőben már a II. osztályosok is. Padányi megállapításait a növendékek írásbeli megnyilatkozásaival támasztja alá, amelyek arra a kérdésre adtak választ: „Hospitálásaim révén mennyivel jutottam közelebb tanítói hivatásomhoz?” A nevelési középiskola tehát erősen irányít a tanítói pálya felé. Gyakorlatinak látjuk ugyan a liceumot, de nagyon egyoldalúnak ezekből a szavakból. Ugy látszik, csak a név változott. De véleményünk szerint erre szükség is van, nehogy a tanítóképző akadémiák majdan néptelenek legyenek.

Kiss József „*Eötvös és a magyar sors*” című tanulmányát fejezi be. A nagy magyarhoz méltó ismertetés, gondolat kifejtés figyelmet érdemel minden fajtáját szerető magyar nevelő részéről.

Koltai István ebben és a következő számokban négy közleményben ismereti a német tanítóképzés közelmúltját és mostani állapotát „*A német akadémiai tanítóképzés*” cím alatt. A szerző munkája rendkívül alapos. Jó képet nyújt a sokféle tagolt német birodalom épenolyan sokirányú próbálkozásáról, majd az egységes vezetés alatt kialakult tanítóképzésről. A német tanítóképzésnek változásait mozgató gazdasági, politikai és anyagi okokat a mi kialakulóban levő tanítóképzésünk szempontjából hasznos megismerni. Bennünket is érdekel, mert a tanítóképzés és a polgári iskolai tanárképzés között egykor szorosabb, ma lazább összefüggés van.

Dr. Garai József cikke: „*A mennyiségtan tanítása a liceumban.*” A mennyiségtan tanításának kétségtelenül van tárgyi haszna. Azonban az ismeretek halmozására és a képletek fejben tartására szükség nincs. Ismernie kell pl. a tanulónak a négyzetgyökvonást, de a gyakorlati életnek megfelelően használja a meglevő táblázatokat. A matematikának azonban kétségtelen a nagy alaki képzőereje és a transferre, az átvitelre való alkalmassága. Mivel pedig a másik, ezekre alkalmas tárgy, a latin nyelv hiányzik a liceum tárgyai sorából, különösen fontos a matematikának e szempontból való beállítása a liceumban. A növendék szempontjából a matematikai képesség vizsgálata fontos. Mivel a megállapítások szerint a fiúk és lányok képessége eltérő, de eltérő a pubertás ideje és az okozott változás is, nem kívánatos a koedukáció. Bár általános a panasz, hogy a liceumi tanulók között sok a gyenge matematikai képességű, ezt a liceumok évkönyvei az osztályzatokban nem mutatják. A liceum matematikai óraszámát nyert a tanítóképzőével szemben 1 órát. Anyaga kisebb, mint a gimnáziumé, viszont a sajátos célnak megfelelően a módszernek is másnak kell lennie. Az Utasításból is kitűnik a gyakorlatiasság elve.

A folyóirat 7. számában Móczár Miklós cikke „*Az iskola és a tájegység kölcsönös hatása egymásra.*” Az iskola és a tájegység között ugyanolyan összefüggés van, mint az élőlények és környezetük között. A tájegység hatással van az iskolára és a tanításra. Bármely tanárnak tekintettel kell lennie az iskola vidékének növény- és állatvilágára, népi viszonyaira, talajára, számadataira, hogy ezzel egyrészt beillesse a tanulókat a tájegységbe, másrészt érdekesebbé és időszerűvé tudja tenni tanítását. Azonban az iskola is hatással van, és arra kell törekednie, hogy minél nagyobb hatással legyen.

a környezetre. Így példának felhozza, hogy az iskolája előtti utcaszegélynek virágokkal való beültetése utánzókra talált előbb a szomszédoknál, majd az egész utcában, később a város több pontján. Ebből következik, hogy minden iskolának különleges munkatervre van szüksége, amely a tájegységet és az iskolát minél szorosabb kölcsönhatásba tudja hozni.

Nagyterjedelmű Mesterházy Jenő főtitkári jelentése, amelyben többek között a magyar tanárság és tanítóság szomorú fizetési viszonyaival is foglalkozik. Megállapításai: „Mi a fizetésünk megjavítását egyenesen már nem is csak a magunk, hanem a magyar nemzet érdekében kívánjuk.” „A tanárság degradált helyzetben van pl. a bírói és a tisztii pályával összehasonlítva.” „Nemzeti érdek, hogy akik egy jobb, a réginél öntudatosabb és nemzetibb generációt kell neveljenek, mentesüljenek a megélhetés nyomasztó gondjaitól.” Így van!

A 8. szám részletesen ismerteti azt a munkaprogrammot, amelyet szeptember 2—14. napjain a rutén tanítóképzőintézeti tanárok számára tartott szakértekezleten dolgoztak fel.

A 9. szám a győri állami tanítóképző-intézetben tartott nyári rövid tanítói tanfolyamot ismerteti, amelynek tárgya „Szemléltetés a munkaiskolában” volt. Elméleti előadásokon kívül szemléltető eszközök készítése is tárgya volt a tanfolyamnak.

A 10. számban Bakonyi Ferenc a tanítóképző akadémiát testnevelés vázlatát terveli ki. Németh Jenő néhány elgondolását közli „A gazdaságtani oktatásnál felhasználható módok és eszközök a tanítóképző akadémián” címmel.

**Az Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny** 11. számában Karl János „A földrajzi tanmenetekről” írva ad hasznos tanácsokat. A Tanterv jelzi az osztályok tananyagát, sorrendjét azonban a tanárnak kell megállapítania: A felosztás nem követheti az intők és értesítők közötti időtartamokat. A fölvetett szorgalmi idő egyezzen a többi tárgy szorgalmi idejével. Minden kisebb egység után legyen ismétlés, a nagyobbak után összefoglalás. E kettő, ismétlés és összefoglalás nem jelent egyet. Az összefoglalásnak külön szempontjai vannak és nem nyúlnak az apró részletekbe. A földrajz az új Tanterv szerint nemzeti tárgy, ez a szempont befolyásolja a feldolgozás módját. A tanmenetek pontosan nevezzék meg a szemléltetési anyagot is, ne csak általánosságban: film, diapozitív, stb. A mozgóképek mellett nem szabad elhanyagolni a régebbi, de épenolyan jó színes képek, diapozitívek és filmdíjak vetítését sem. Az olvasmányok is jól megválasztandók és pontosan feltüntetendők a tanmenethen. Ügyeljünk arra, hogy ne elavult olvasmányrészleteket vegyünk fel. Fel legyen említve a tanulók öntevékenysége és a kirándulások is. A koncentrációra a tanmenethen csak utalás történjék, részletesebb megjelölés az óratervek feladata. Az évvégi összefoglalásoknál meg kell adni az összefoglalás eszmei vezérfonalát is, nemcsak az órák számát. A jó tanmenet az írásmunkával amúgy is megterhelt tanár részére nehéz feladat, de csak egy alkalommal okoz több munkát, mert következő években már csak módosításokra van szükség.

Rezessy Zoltán cikkének címe: „Az időszaki sajtó a nemzetnevelés szoi-

*gálatában.*“ Comenius hazánkban mutatott rá az időszaki sajtó iskolában felhasználható voltára. Ez a gondolat épen nálunk maradt holt eszme. (Megemlítjük, hogy a rosszemlékű kommunista uralom kötelezővé tette a mi iskoláinkban is az újságok híreinek felolvasását, tudva, hogy a sajtónak milyen nagy hatása, alakító ereje van, különösen az ítéleteiben felületesebb, kisebb műveltségű körökre.) Ma már Európa legtöbb állama tisztában van a sajtó hatalmával és épen ezért irányítása alatt tartja az államhatalom. Ha az iskola az életre akar nevelni, előkészíteni és az életbe bevezetni, nem hagyhatja figyelmen kívül a napisajtó és folyóiratok olvasására való nevelést. Így ez az irodalom színesebbé, elevenebbé tenné a történelem, földrajz tanítását, de a napi sajtó szakrovatai útján több más tárgyat is (művészetek, közgazdaság, sb.) A folyóiratok pedig a természettudományok tárgyaiban válnának hatásosakká. Megkedvelteknék az ifjúsággal a folyóiratokat, ezzel későbbi életük folyamára bekapcsolnák őket a nagy nemzeti egységbe. (Magunk részéről hozzátehetnénk, hogy a tanár által alkalmazott helyes és mérsékelt kritika a tanulókat mentesítené attól is, hogy a sajtóban megjelenő közleményeket kellő bírálat nélkül értékelje és kellően tudja megítélni az olyan elszólásokat, mint a nemrégiben Bibó Lajosnál előforduló „kékre festett higanyt.”) Természetes, hogy a mi pártok egyensúlyára alapított politikai berendezkedésünk mellett a napi politika óvatosan kezelendő, az iskolában politizálásnak, pártfoglásnak helye nincs.

Néhány sor szól az *esküétel napjáról*. Ha a tanár kinevezésének a Hivatalos Közlönyben való megjelenéséről nem vesz tudomást az igazgató, csak amikor a hivatalos irat is leérkezik a minisztériumból, a tanárt gyakran súlyos kárcsodás éri a későbbben letett hivatali eskü miatt, 16 napi ilyen késedelem a tanárnak félévi veszteséget jelenthet a következő előlépéseknél. A Hivatalos Közlöny, mint a neve is mutatja, hivatalos, tehát a kultuszminiszternek intézkednie kellene, hogy ennek megjelenése után az igazgatók tanárukkal azonnal tétessék le az esküt.

A 12. szám közli az Orsz. Középisk. Tanáregyesület tagjainak névsorát és az 1938—39. iskolaévi középiskolai évkönyvekben megjelent értekezések jegyzékét, minden hozzászólás nélkül.

Az új tanévi 1. számban Dormuth Árpád ír „*A németiség szellemi életének képe a gimnázium felső osztályaiban*“ címmel. A középiskolai előnyelvel-oktatás óraszámára és többfelé ágazó célkitűzése miatt a gyakorlati célt elérni eddig sem volt képes, az új Tanterv után sem oldható meg ez a kíváncsi-ság. Középiskoláink érettségi vizsgálatán magyar szöveg írandó át németre, míg a német középiskolák hasonló vizsgálatán az idegen szöveget lassan háromszor-négyszer felolvassák és ugyanazt kell a vizsgázóknak leírniuk szabadon az illető idegen nyelven. Ezután részletesen ismerteti, mely német művek alkalmasak arra, hogy a VII—VIII. osztályokban képet nyújtsanak a tanulók részére a német szellemi életéről. Dr. Lakatos László „*Tanulóink háziolvasmányai és a világirodalom*“ cím alatt elsősorban összeállítja azokat a különböző nemzetiségű írókat, akiknek munkáit szükséges megismernie a középiskolát végző embernek. A felsorolt világirodalmi jelentőségű művek felvételét indokolja alaposan a szerző. Dr. Márffy Oszkár röviden ismerteti az

olasz oktatás- és nevelésügyi alapokmányt, a „*Carta della Scuola*“-t. Ez a kerettörvény kimondja, hogy a hároméves elemi iskola és a kétéves foglalkoztató iskola mindenkire kötelező. Ekkor léphet a gyermek a középiskola első osztályába. Ennek alsó tagozata 3 éves. A felső tagozat négyfelé ágazik: klasszikus iskola, reáliskola, kereskedelmi szakiskola és tanítóképző-intézet. Ezek mellett vannak mezőgazdasági, ipari, földmívelő és hajózási szakiskolák. A középiskolák végzett tanulói az egyetemen folytathatják tanulmányaikat, az iskolafajuknak megfelelő szakokon. A tanítói oklevelet nyert tanulók az egyetemen folytatva tanulmányaikat, a középiskolák alsó fokára nyernek tanári képesítést. Az érettségi vizsgálók a növendékek saját tanárai és a nemzetnevelési minisztérium két kiküldöttje. Hogy a cikkíró által kiemelt latin nyelvi tanulás már a középiskola első osztályától kezdve kötelező, érthető abból a tényből, hogy az olasz nyelv a latinból fejlődött ki.

A Könyvszemle ismerteti Vicsay Lajos magyar történelmi olvasókönyvét, Csete Balázs „Faluról falura, házról-házra“ c. munkáját és Juhász Jenő dr. magyar nyelvtani óraterveit.

**A Pedagógiai Szeminárium** 4–5. számának összefoglaló gondolata a gyermekjóléti intézmények ismertetése. Az első cikkben Lenkei István „*A jóléti intézmények munkája*“ címen ad bevezetőt. Eszerint a szociális kérdés ma egyik vezető eszme. A bajok elől az iskola sem zárkózhat el. A mai tanítóra sok munka vár a szociális segítség terén. Ennek végzéséhez azonban szakértelem szükséges, hogy kárt ne okozzon. Erre a munkára a tanítókat a képzők sem eddig nem képezhették ki, de a jövőben sem tehetik. Ez a munka megoldható a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium keretében. A cikk második része először a gyermekjóléti gondoskodás szükségességét és hasznát igazolja, a szociálpedagógia meghatározását és megállapításait közli. Krén Margit ismerteti a fővárosi *gyermekotthonokat*, szervezetüket. Jótékonyaság hozta ezeket létre az óvodák helyett, amelyek naponta kétszer csak rövid időre foglalkozhattak a reájuk bízott gyermekekkel. E gyermekotthonokban reggel 7 órától esti 6 óráig tartózkodhatnak a gyermekek, akik itt étkezést kapnak, lelki és testi gondozást heti 40 fillérért. Természetes, hogy ez csak jótékony adományok, illetve újabban a főváros vezetőségének megértő áldozatkészsége mellett tartható fenn. Ma már 50 gyermekotthona van a fővárosnak. Megindítója és megszervezője ez otthonoknak Krén Margit, akinek jó szívéért sok-sok szülő hálás lehet. Perjéssy Kálmán dr. „*Az iskolai egészségvédelmet*“ ismerteti. A gyermek-egészségvédelmi intézkedéseket, fejlődési fokokat sorolja fel évszámok szerint, majd az iskolaorvos és szakorvos, a gondozónővérek munkáját vázolja, s a lelki egészségvédelem intézményeiről szól. Dr. Kósa Ferencné „*Az iskolánővéri intézmény*“ kialakulásáról és munkájáról tájékoztatja az olvasót. Az iskolánővérek száma a fővárosban ma 43, mind tanítói oklevéllel. Tőke Gyula cikke: „*Az árvaházak*“. Rövid történeti, fejlődési bemutatás után foglalkozik az árvaházban nevelkedő gyermekek lelkiségeivel. Az árvaházi gyermekeken elfojtottság mutatkozik, ami a szorosabb közfegyelemből sarjad. Gyengébb testalkatúak, valószínűleg a zártabb életmód miatt. Bár a pontos tanulási idő és a nagyobbakkal való állandó együttlét hasznos, nem igen akad közöttük nagyon kiváló, bár nagyon gyenge ta-

nuló sem. Érzelmileg kevésbé fejlettek, mint szülői háznál nevelkedő társaik, szeretetüket nehezebben mutatják ki. Viszont az együttérzés fejlettebb náluk. Akarati életük is módosul. Hamar hozzászoknak, hogy mások akarata szerint kell élniük, viszont ez nemtörődömséggé alakulhat. Legnehezebb a helyzetük az árvaházakban a 17—18 éves és a serdülő korban levő fiúknak. A hirtelen bekövetkező szabadsággal nem tudván mit kezdeni, gyakran az életbe kerülteknél az erkölcsi botlás. Mindezek a tények nehéz munkát szabnak a nevelőkre. Ezért nevelő csak érettebb egyén lehet és kívánatos, hogy hosszabb idő alatt gyakorlatot szerezve ne hagyja el ezt a nevelői pályát. Mert, amint szerző mondja: „vele áll és bukik minden.” Schmeisser Irén „*A gyógyiskoláról*“, az iskolaszanatóriumokról, azok szükségességéről mond meleg szavakat. Leírja az ezekben folyó munkát, a napi tevékenységet. Szigethy István dr. a „*Székesfevárosi Alapítványi Fiótthon, az Ipari és Kereskedelmi Nevelőtthon*“ szervezetét, nevelési módjait, a bennlakó ifjak életét vázolja. Lenke István „*A napközi otthonok*“ munkásságát méltatja, ismerteti. Ezek a népiskolákkal legszorosabb kapcsolatban vannak. Céljuk, hogy az iskolai szabadidőben foglalkoztassák a családi gondozás nélkül maradó gyermeket. Apró munka, szórakoztató foglalkozások, játék, kirándulások, ének, ifjúsági könyvek és folyóiratok, a napi események megtárgyalása teszi hasznossá és kívánatossá ezeket a gyermekek előtt.

Kenese Gyula kis tanulmányának címe: „*Nehéz szavak és kifejezések a IV. osztályban.*“ Értve a népiskola IV. osztályát. Hat költemény (Himnusz, Szózat, Nemzeti dal, Mátyás anyja, Éji látogatás, Előre,) szavaiból alkotott gyakorlati szótárt, megjelölve, mely szavak hány éves korban válnak használttá. Mert más az ismert és más a használt szó. Ezért szükségesnek látja a szavak alapos magyarázatának, megértésének munkáját. Springer Lajosné cikke: „*Újabb törekvések a német énekoktatásban.*“ Beszámol a Németországban tett iskolalátogatásain tapasztaltakról, különösen amit egy lübecki énektanártól látott a mi polgárinknak megfelelő iskolájában. Ez a módszer teljes szabad voltát mutatja. Újmutogatással vezeti az éneklést. Első időben csak énekelgetnek, később kis elmélet is van, de amint fáradást vesz észre, abbahagyják és énekelnek. Mert az iskolának nem feladata sem elméletben jártas zenészek, sem kiváló énekesek nevelése.

A folyóirat tanítási tervei közül főleglítjük Réhelyi Oszkárét: „*Magyar nyelvi dolgozatjavítási óra a polgári iskolában.*“

A folyóirat 6—7. számának központi eszméje a tanév vége. Lenke István vezeti be a sorozatot „*Utóljára szól a csengő*“ címen. A hosszú nyári szünet előtti nap a búcsú napja. Épen ezért kellemes emléket kell hagynia tanítóban, tanítványban, szülőben. Legyen ezen a napon is olyan a tanító, mint szokott lenni, tréfás, vagy kemény, ne erőltessen magára neki idegen modort. Ne tanítsa be próbavizsgákkal az utolsó órát, még kevésbé adja meg előre minden gyereknek a majd hozzá intézendő kérdést. Háttha eltéveszti? És milyen szögyen, ha a gyermek azt mondja a kérdésre, hogy erre a Palinak kell felelnie! Legyen mértéktartó. ne merüljön részletekbe, ne akarjon tanítványaival ragyogni, kímélje a tanuló és a vendégek türelmét. Ne szögyenítse meg ez alkalommal senkit, se jó, se rossz tanulót. Szomorú,



hogy ilyen magától értetődő dolgokat ma is hangsúlyozni kell.

Ez után az elemi népiskola első hat osztályára készített összefoglalást, a terv következik hat különböző szerzőtől.

Réhelyi Oszkár egy magyar nyelvi összefoglalást mutat be a polgári iskola III. osztályában, a Mester-utcai polgári iskola szellemében. Két pontja ellen van kifogásunk. Felteszi a kérdést: Miért tetszik nekem Miklós? Felelet: Magyar! Ebben kételkedünk. Másért tetszhet. Kitartó, hős, verekedni, vívni nagyszerűen tud. Györgyöt meg azért veti meg, mert magyar! Azután: Arany János a Toldi írásakor ügyelt többek között a helyesírásra is. Ha a tanuló ma azt az akkor még szabályozatlan, bizonytalan helyesírást használná dolgozatai írásakor, tele lenne füzeté pirostentás aláhúzással! Ezzel ugyan helyesírásra buzdítani nem lehet.

Kenese Gyula az általános osztályzat könnyű megállapítására okadatolt táblázatokat közöl a népiskolai tanítók számára, épenígy a százaléktétek leolvasásához egy táblázatot. Egyúttal azzal a kérdéssel is foglalkozik, miként lehet a népiskolai és középiskolai némileg különböző alapokon álló általános osztályzatot összhangba hozni egymással. Véleményünk szerint a középiskola szakrendszere miatt erre szükség nincsen; mert valamely tárgy tanára nem a tanuló népiskolai általános osztályzatára kíváncsi, hanem szaktárgyának osztályzatára. Tanítón és tanáron kívül álló, minden pedagógus előtt ismert okokból nagyon gyakori, hogy jól minősített gyermek nem állja meg helyét a középiskolában. Ezen nem segít az általános osztályzat egységesítése sem.

Menterházy Jenő ismerteti a budavári Honvéd-emlék történelmi hátterét, létrejöttének körülményeit és szimbolikáját.

Matzkó Gyula.

**Der deutsche Volkserzieher** Vándorlás és utazás mint pedagógiai kötelezettség. (Rudolf Schütze, Leipzig.) Alig van olyan hivatás, melynek nagyobb figyelmet kellene fordítania a vándorlásra, az utazásra, mint a nevelői hivatásnak. Itt nem csupán arról van szó, hogy az utazás, vándorlás kiszabadulást jelent a napi robotból. Az utazásra azért van szükség, hogy az idegeket felfrissítse, a testet edzze, s a bajtársi szellemet ápolja. Ilyen nemű szükséglete mindenkinek van, aki nehéz munkát végez, legyen az akár szellemi, akár testi munkás. A nevelő utazási és vándorlási kötelezettsége mélyebb okokban rejlik. Aki — mint a nevelő — állandóan esőt sugároz ki, annak koronként ki kell egészítenie erőtartalmát, hogy ismét sugárzóképes legyen.

A nevelőnek ez okból nem csak szűkebb körű hazáját kell megismernie, hanem az egész országot is és nem csupán külsőleg, hanem belső átélés útján. Csak így lesz képes tapasztalásának kincseit gyermekei közt teli kézzel és túlánadó szívvel szétszórni. Csak ez úton sejtheti meg gyermekeivel a vándorlás helyes módját, s azt hogy mint válik az ember számára a haza felejthetetlen élménnyé.

Az utazásnál nem a „hová”, hanem a „miként” a fontos. Aki csak a kényelemre törekszik, az nem fog belső értékekkel megrakodva hazatérni. A hon szépségeit sok fáradsággal ki kell küzdeni. Az nem azt jelenti, hogy

vándorlásunk folyamán mellőzzük a technika vívmányait, a vasutat, autót, a repülőgépet stb.; de viszont csak ezeknek igénybevételével utazni nagy hiba, mert a természet sok csodája csak közvetlen közelből tárul fel a néző előtt. S bármint utazzunk is, mindig módját ejthetjük annak, hogy egy-egy helyen hosszasabban elidőzünk, vagy a nagy forgalomtól távoleső úton haladva megfigyelhessük a természet szépségét. Itt az erdőn, mezőn, a lápon és a vizen jutunk annak tudatára, hogy a vándorlás a szív és lélek egészségforrása, s kitűnő eszköz arra, hogy szabad és boldog emberekké váljunk. Az utazásnak egy másik fontos tanulsága a nép megismerése. Megismerjük a népet történetével, szokásaival, viseletével, mondáival, munkájával, foglalkozásával stb. stb. A nevelő itt olyan építőköveket gyűjt, amelyeket azután az iskolában nagy haszonnal értékesíthet, s az ifjúságot az igazi népközösségbe nevelheti. Az igazi vándorlás valóságos művészetté válhat, ha arról van szó, hogy lehető csekély erővel, idővel és költséggel a lehető legnagyobb eredményt érjük el nemcsak testfejlesztés terén, hanem lelki elmélyedés tekintetében is. Utazás előtt tervet kell készíteni, ez utikalauzok tanulmányozásával és tudakozódással jár. Az utazán keretében sok helyen ünnepi események, jubileumok, népünnepélyek, kiállítások illeszthetők be. Az ilyen élmények a nevelő számára még külön varázssal bírnak. Ezek tanítanak, művészi élményt nyújtanak és annak megismerésére vezetnek, hogy milyen tehetségeket, erkölcsi mélységeket rejt magában a néplélek. A művészet, kultúra és honi tájak barátja itt olyan gazdagságot talál, hogy kimeríthetetlen élményekben lehet része, mert minden vidék más és más jelleget mutat. Végül nem szabad a fényképező gépről sem megfeledkezni. Ez utainkon a leghűségesebb barátunk, mely élményeinket megőrökíti. Mily öröm az út végétével a sok szép felvételben gyönyörködni s az egész utat újra-meg újra átélni. —

2. *Helynévrajz a földrajztanításban.* Erieh Scheil, Uhlbeck. A földrajztanítás kapcsán azt lehet észlelni, hogy a gyermekek igen erősen érdeklődnek az idegenül hangzó helynevek iránt, s szeretnék tudni jelentésüket. Természetesen megadjuk a kívánt felvilágosítást, ha módunk van rá, mert sokszor a név megvilágításával egyúttal a hely története, fekvése, jellege szempontjából is kaphatunk értékes útmutatást. Álljon itt két példa. Island fővárosa Reykjavik. Ebben a formában ez a név így semmit sem jelent a gyermeknek, de ha elmondjuk, hogy jelentése „hely a füstöbölben“ (reyka = füstölöni, és vik = öböd) akkor a névvel együtt megismertetjük a gyermekekkel a meleg forrásokat, melyek a szigetnek jellemző tulajdonságai. Vagy itt van Pennsylvánia, az északamerikai USA egyik tagállamának a neve. Ez is csak akkor nyer a tanulók szemében életet, ha a gyarmatosítás során megtudjuk, hogy egy Penn William nevű angol itt az angol királytól birtokot kapott és hogy a latin „sylvania“ erdős földet jelent. Tehát Pennsylvánia annyit jelent, mint Penn erdős földje. Ilyenféle példák ezerszámra találhatók. W. Sturmfels: Etymologiai lexikona, és pusztán német helynevekre vonatkozóan. Mentz Ferdinánd, majd Feldmann József „Német helynévrajza“-i bő anyagot nyújtanak. Már az elemi iskola felső osztályaiban is ápolhatók ilyen magyarázatok, s felsőbb fokon a helynevek ilyenmő ér-

fejlesztésének lehetősége sokkal nagyobb. Különösen germán és római megvilágításban találunk sok érdekes helynévrajzi jelenséget. Pl. Regensburg a latin Regina castra (castrum)-ból vezethető le; ugyanúgy Passau: Batava Castra, Kastel: Castellum, Köln: Colonia-ból származik stb. A népvándorlásban résztvevő német törzsek is számos helynévben örökítették meg nevüket. Pl. a gótok: Gotland, Göteborg; a burgondok: Burgundia; a longobardok: Lombardia stb. helynevekben nyertek emléket. Érdekes a »furt« szónak alkalmazása, mely igen sok helynévben fordul elő. Megmondjuk, hogy a „furt“ szó átkelő helyet, gázlót jelent, tehát mint helynév is ilyen értelemben szerepel pl. a következő nevekben: Frankfurt, Schweinfurt stb. Gyakoriak a „Holm“ szóval képzett helynevek is. Ez a szó a régi germán nyelvekben szigetet jelentett. Ilyen nevek: Bornholm, Stockholm stb. Az ország határain belül is érdekesek az ilyen névelemzések, de még sokkal nagyobb jelentőséget nyernek ezek az országhatárokon kívül eső telepítésekben. A külföldi német telepesek rendszerint megőrizték az ősi német helyneveket. Csak újabban veszik át az új neveket. Pl. Délbrasilában találhatók ilyen nevek mint pl. Blumenau, Heringsheim stb. Ma ezek már portugál nevet viselnek.

A helyneveknek lényeges szerep jutott a népeknek jelenkori harcában is. A világháború előtt elhanyagolták a helynevek eredeti megjelölését s így volt lehetséges, hogy a csehek a „győző“ hatalmak elé olyan német kiadású cseh térképet terjesztettek, melyben egyetlen német helynév sem volt, holott tele volt német telepítésekkel. A mai németiség állásfoglalása az, hogy a külföldi németek szilárdan tartanak ki a régi német helynevek mellett, s a magánforgalomban is azt használják. A mai napok történetében is találunk utalást helynévre pl. Österreich nem más mint a régi Ostmark. Graz pedig felvette a „Stadt der Volkserhebung“ nevet ami annyit jelen, hogy a „népfelkelés városa“, mert nagy része volt a nemzeti szocializmusnak csehrák földön való diadalra jutásában. — Látnivaló, hogy a helyiségeveknek ilyen szempontból való vizsgálata és értelmezése az iskolában fontos és érdekes nevelői feladat.

Jármái Vilmos

## H I R E K.

**A felvidéki polgári iskolai tanárok szünidei tanfolyama.** A vallás- és közoktatásügyi m. kir. Miniszterium a 73064/1940 V. 4. sz. rendeletével az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán és annak gyakorló iskolájában f. évi július hó 3-tól július hó 27-ig terjedő időtartamban dr. *Abrahám Ambrus* főiskolai igazgató vezetésével a felvidéki polgári iskolai tanárok részére továbbképző szünidei tanfolyamot rendezett.

A tanfolyamra 112 felvidéki polgári iskolai tanár vették fel, kik közül 30-nak budapesti pedagógiumi, 82-nek pedig cseh-szlovákrendszerű képzése volt.

Az első csoportbeli tanárok részére a tanfolyam 5 napig tartott, akik emellett az 5 nap alatt a magyar nemzeti történelemből, a magyar irodalom-

ből és földrajzból és ezen tárgyak didaktikájából hallgattak napi 7 órással összefoglaló előadásokat.

A második csoportbeli tanárok pedig egy háromhetes gazdag és szétágazó munkaprogramm keretében szaktárgyi képesítésüknek megfelelően hallgatták az alábbi főiskolai és gyakorlóiskolai előadásokat, úgy azonban, hogy a nemzeti tárgyak hallgatása valamennyi tanárra kötelező volt.

*a) Főiskolai előadások:*

1. Pedagógiai előadások. Dr. Somogyi József főiskolai rendes, egyetemi c. ny. rk. tanár. 2. Magyar irodalomtörténeti előadások. A katonai szolgálatra bevonult Dr. Sándor István főiskolai rendes tanár helyett: Dr. Kratofil Dezső egyetemi tanársegéd. 3. Magyar nyelvtudományi előadások. Dr. Csefkó Gyula egyetemi magántanár, főiskolai szakelőadó. 4. Előadások Magyarország történetéből. Dr. Eperjessy Kálmán főiskolai rendes, egyetemi c. ny. rk. tanár. 5. Magyarország földrajza. Dr. Schilling Gábor főiskolai rendes, egyetemi c. ny. rk. tanár. 6. Állattani előadások. Dr. Ábrahám Ambrus főiskolai igazgató, egyetemi c. ny. rk. tanár. 7. Növényteni előadások. Dr. Greguss Pál főiskolai rendes, egyetemi magántanár. 8. Vegytani előadások. Dr. Eperjessy György főiskolai rendes, műegyetemi magántanár. 9. Fizikai előadások. Frank János főiskolai rendes tanár. 10. Matematikai előadások. Dr. Szőkefalvi Nagy Béla főiskolai rendes tanár, egyetemi magántanár.

*b) Gyakorló polgári iskolai előadások:*

1. A polgári iskolára vonatkozó fontosabb törvények, rendeletek, a Tantervi Utasítás általános szempontjainak ismertetése. Kratofil Dezső, az állami gyakorló polgári iskola igazgatója. 2. A magyar nyelv tanításának módszertana és bemutató tanítások. Szántó Lőrinc szakvezető rendes tanár. 3. A német nyelvtanításnak módszertana és bemutató tanítások. Jármay Vilmos szakvezető rendes tanár. 4. A történelem tanításának módszertana és bemutató tanítások. K. Bedekovich Lajos c. igazgató, szakvezető rendes tanár. 5. A földrajz tanításának módszertana és bemutató tanítások. Udvarhelyi Károly szakvezető rendes tanár. 6. A természetrajz és vegytan tanításának módszertana és bemutató tanítások. Jeges Sándor szakvezető rendes tanár. 7. A mennyiségtan tanításának módszertana és bemutató tanítások. Kriz Márton szakvezető rendes tanár. 8. A természettan tanításának módszertana és bemutató tanítások. Matzkó Gyula szakvezető rendes tanár.

A hallgatók az előadások mellett megtekintették Szeged sz. kir. város kulturális intézményeit és egyéb nevezetességeit, majd kirándultak *Tápé-ra, Hódmezővásárhelyre, Kecskemétre és Bugacra.*

Az a véleményünk, hogy a tanfolyam gazdag tapasztalatai és élményei a hallgatók lelkében maradandó és gyümölcsöző nyomokat hagytak, megismertetvén egyben velük a magyar polgári iskolai tanárképzés magas színvonalát és az országos intézmény nemzetnevelő hatásait. (k. d.)

---

*Lapunk jelen száma 88 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228. számú csekk számlájára küldendő be.*

---

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.

# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”.

Igazgató: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik tanévenként 5 kettős számjelzésű könyvalakú füzetben, 32 ivnyi terjedelemben. Előfizetési ára egy tanévre 12 pengő.

Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája.

Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

## Fejezetek a serdülés és ifjúkor lélektanából

(Harmadik közlemény.)

### Lelki konfliktus és kibontakozás

- (1. A lelki konfliktusok valódi központi helye az ifjúkor lélektani értelmében. — 2. Külső konfliktusok a gyermekkorban. — 3. Belső konfliktusok. — 4. A felnőtt kor lelki konfliktusainak elemzése.)

1. Mikor a lelki konfliktusok lezajlását helyeztük az ifjúkor lélektani vizsgálatának középpontjába, eleve tisztában voltunk két oly ellenvetéssel, melyek az általános felfogás részéről lépten-nyomon elhangzanak ez ellen az elmélet ellen. Az egyik ellenvetés rámutat arra, hogy nem minden ifjú serdüléskora megy át tragikus összeütközéseken, forradalmi viharokon, nagyszabású válságokon és megrendüléseken: sokan vannak, — szerencsére — közöttünk, felnőttek között, akik „símán”, szinte zökkenés nélkül haladtak át az emberi életnek ezen legérdekesebb szakaszán s akik vagy teljesen, vagy majdnem csorbítatlanul megőrizték lelki harmóniájukat az ifjúkor éveit alatt. Ezek szerint a konfliktusoktól való mentesség szerencsés esetei nem tartoznak a ritkaságok közé: értelmes szülők és nevelők hatása, átöröklött kiegyensúlyozottság a vérmérsékletben, szerencsés társadalmi és vagyoni helyzet, és az életkörülmények kedvező alakulása (pl. a rossz társaságtól való mentesség), stb. mind oly tényezők, amelyek „konfliktusoktól mentes” ifjúkort biztosíthatnak. — A második nehézség a lelki összeütközéseknek központi helyezése ellen abban áll, hogy ez a fogalom:

„lelki konfliktus“, borzadályal tölt el sok nevelőt, sok szülőt és a közfelfogás emberét. A lelki „konfliktus“ rossz hangzású szó sokak fülében, mert az elmebetegekre, patológiás esetekre, vagy legalább is abnormis állapotokra emlékezteti őket s e benyomásoktól nehezen tudnak szabadulni. Hogyan? Az ifjúkor „lelki lényegét“ épen a lelki konfliktusok szövevényeiben kellene látnunk? Az ifjúkornak bennünk élő visszaemlékezései, melyeket a felnőtt kor rózsaszínű és romantikus fátyollal von be, nem az ellenkezőjét tanúsítják-e? A lelki konfliktusok nem alkothatnak *szabályt*, hanem csak *kivételes* eseteket!

Az alább következő néhány észrevételnek az a célja, hogy válaszoljon a fentebbi nehézségekre. Ami az elsőt illeti, készséggel elismerjük, hogy vannak különböző *típusok* az ifjúkori fejlődés menetében; vannak, kik könnyen legyőzik a nehézségeket, míg másokban valódi lelki harcra és éles összeütközésre vezet a fejlődésnek a vonala; látunk olyanokat, kik könnyen és sikeresen alkalmazkodnak az élet kívánalmailhoz, míg mások nehezen, vagy sehogysem tudnak kiegyezni; mindenféle fokozatot, és típusárnyalatot megtalálhatunk az ifjúság körében. De félreértene az emberi életnek alaptermészetét az, aki belőle *minden konfliktust* mint *rendellenes*, vagy egyenes *patologikus* jelenséget száműzni akarna. Alább kifejtjük, hogy az emberi lelki életet legjobban, mint küzdelmet lehet lélektanilag értelmezni; az ifjúkorból, annak magyarázásából sem rekeszthetjük ki teljesen ezt az alapvető értelmező gondolatot, annál kevésbbé, mert épen az ifjúkor a lelki harcoknak és konfliktusoknak szinte *klasszikus korszaka*. Akik (látszólag) simán átélik ezt az életszakaszt, azok vagy csekélyebb általános szellemi színvonalon állanak, vagy pedig, valóban lelki életük egyébként való szerencsés körülményeinek, szerencsés átöröklésnek stb. köszönhetik a konfliktusoknak, a válságnak *megelőzését*, vagy bölcs és helyes megoldását. De hogy minden lelki válság és konfliktus *nélkül*, a gyermekkori lelki összhang és kiegyenlítettség minden megzavarása *nélkül folyhasson* le általában az ifjúkor lelki kifejlődése, az el sem képzelhető. Ennek ellene mondanának az ifjúkor régen megállapított *új lelki* elemei, melyek a gyermekkori egyensúlyt felbontják: az *én-re* való eszmélés, az érzelem- és gondolatvilág, az ekkor keletkező tendenciák és vágyak, stb., melyek egy teljesen megváltozott személyiséget tükröztetnek. S mivel ezek az *új lelki* tényezők *még nem alkalmazkodtak* az élet körülményeihez, — s mivel őket egy *exaltált* érzésvilág hordozza, — azért az összeütközés kikerülhetetlen. Összeütközés: kivel és mivel? Felelet: a lelki konfliktusok mindig belső összeütközések, *önmagunkkal* viaskodunk bennük — míg el nem érkezik az alkalmazkodás (adaptatio) valamely alakja, mely végét jelenti a konfliktusoknak és egyúttal az ifjúkornak.

2. Hogy azonban az ifjúkori lelki életnek említett lényeges

mozzanatát az egészből alkotott képbe beilleszthessük, meg kell ismerkednünk közelebbről is a *lelki konfliktusok természetével*. Ebből a célból az *életdrámából*, mint *alkalmazó és alkalmazkodó folyamatnak* szemléletéből kell kiindulnunk és a *tendenciáknak* s a *vágyaknak* a lelki életben játszott szerepét kell szemügyre vennünk. Ebben a vizsgálódásban először a felnőtt- és gyermekkor fog bennünket foglalkoztatni, majd ezeknek tanulságai után az ifjúkori konfliktusok természetét fogjuk vázolni.

Az élet: dráma, harc, küzdelem mindenféle sikerért, boldogulásért és boldogságért. A harc eredménye, vagy legalább is vége: győzelem, bukás vagy kompromisszum. Az a lélektan, amely a cselekvést állítja vizsgálódásainak központjába: »dinamikus« lélektan, vagy a cselekvések »konkrét« lélektana, amely az embert viselkedések valódi, közvetlenül tapasztalható alakjaival foglalkozik. Ennek a lélektannak a szempontjából tekintve a lelki élet egészét, első helyet kell juttatni értelmezésünkben a szükségleteken nyugvó tendenciáknak és ösztönöknek; de ezeknek is konkrét tevékenységi módját kell észrevennünk, ezek az *ösztönzések* (impulzusok) és a *vágyak*. A lelki konfliktusok is tendenciák, azaz impulzusok és vágyak összeütközései. Az első és alapvető kérdés tehát ez: hogyan működik az emberi lelki mechanizmus, hogy eredményképpen ösztönzéseink és főképen vágyaink összeütközhetnek egymással? Melyek azok az alapvető tendenciák, amelyek általában véve keresztelhetik egymást? És hogyan lesz az ösztönzések, vágyak, tendenciák *ellenkezéséből*, egyidejű igényeiből konfliktus? Látjuk majd, hogy mindig az *egész személyt* mint egységes egészet kell figyelembe vennünk, nem csupán annak egyes tendenciáit vagy bárminő más lelki tényezőjét, mert csak így jutunk el a lelki konfliktus valódi megértéséhez (»egészlélektan«). Mindenekelőtt azonban különböztetni kell lelki *konfliktus*, *harc*, *probléma*, *nehézség* között.

a) Abból, hogy az élet: folytonos harc, küzdelem, önként következik, hogy leggyőzendő *nehézségekkel* van telehintve. A nehézségek a feladatokból, a különböző problémákból fakadnak. A konfliktusok és az egyszerű problémák vagy nehézségek között az a különbség, hogy ez utóbbiaknál csak különböző eszközök között kell válogatnunk, melyek a megoldáshoz vezethetnek, míg a lelki konfliktusokban maga a vágyaink célja válik kétségesse, vagy elérhetetlenné. Nehézségek, problémák tehát még nem jelentenek konfliktust. A gyermekkor lelki fejlődésének menete nem is egyéb, mint a »világ meghódítása«, azaz szakadatlan egymásutánja a különböző nehézségeken aratott győzelmeknek. Az alkalmazkodások, az érzéki-mozgásos műveleteknek (járás, a tárgyakkal való bánásmód stb.) megtanulása, majd az értelmi és erkölcsi élet feladatai mindmegannyi nehézség legyőzését jelentik, amiközben a gyermeknek nem csekély lelki erőfeszítésre és energiára van szüksége. A nehézségekkel való küzködésnek nagy korlátai: a természeti törvények s a felnőttek hajlíthatatlan akarata; ezekbe ütközve a gyermek vagy megtalálja az alkalmazkodás helyes módját, vagy kikerülni iparkodik az elébe tornyosuló akadályokat; ez utóbbi esetben van alkalom a gyermeki lelki élet-

ben a »védekező reakciók« kifejlődésére. Azt a dinamikai tényezőt, amely a gyermeket az akadályokkal és nehézségekkel való szembeszállásra ösztökéli, a gyermek tendenciáiban, vágyaiban, akarásaiban és impulzusaiban találjuk. pl. ilyenek a gyermek érzéki kíváncsisága, élményvágya, mozgásvágya, stb.) A csecsemő- és gyermekkor telve van mindenféle érdekes nehézségekkel, melyeknek legyőzésébe a gyermek nagy életlendülettel veti bele magát s amelyektől őt teljesen megkímélni nagy oktalanság volna. Ez ellenkeznék a gyermek lelki életének egészséges kifejlődésével, önállóságra jutásával, a gyermek lelki életének egészséges kifejlődésével, egyenlő volna a gyermek dinamikai életének elsorvasztásával. A gyermeknek meg kell járnia az erőfeszítés és siker nagy iskoláját már az első éveiben is s ezt kedvvel is teszi.

b) A legyőzendő nehézségek általában tehát még nem jelentenek lelki konfliktusokat a gyermekkorban. Legfeljebb ott lehetne lelki konfliktusokról szó, ahol a gyermek vágyai, vagy akarata valamilyen *legyőzhetetlen ellenállásba* ütközik, és amikor ezt az összeütközést a gyermek nem tudja *normális alkalmazkodással* elhárítani és megoldani. Minden vágy egyszerűbb, mondjuk »természetes« megoldása általában a vágnak kielégítése volna. a ez valamely okból nem lehetséges, akkor több eset lehetséges. Így pl. a *kárpótlás* (kompenzáció), azaz a vágnak valamilyen »pótlékkal« való kielégítése szokott a gyermekkorban, még inkább a csecsemőkorban a teljesíthetetlen vágyak kárpótlása gyanánt szolgálni (ha a gyermek olyasmit kíván, amit megkapnia lehetetlen, vagy nem helyes, akkor az anya szeretetnyilvánításával, vagy más ártalmatlan tárggyal elégit ki gyermekét). A vágyaknak, tendenciáknak általános törvénye ugyanis az, hogy ha egyszer feltámadtak, nem nyugszanak s nem pihennek el, míg valamilyen célt nem érnek (*Mac Dougall*). Egy másik eset volna a vágnak egyszerű *elnyomása*, elfojtása, — ami a gyermekkorban csakis külső erőszak alkalmazásával történhetik; hogy ilyenkor mi történik a kielégítetlen, és (titkon) tovább fennmaradó vágyakozással, azt is jól tudjuk: az ilyen vágy különböző *védekezői reakciókká alakul át*. Az akarati élet terén különös jelentőségük van a lelki konfliktusok világában a *dac* jelenségeinek. A dacolásban világosan megmutatkoznak már a lelki konfliktusok lényeges mozzanatai. Ezek: a gyermeknek vágya (és a 3 éves kor körül már akarata is) oly nehézségbe ütközik, mely számára legyőzhetetlen. A dacolás lényege *Winkler*<sup>1</sup> kitűnő elemzése szerint »két akarat párbajában« áll, hol két, egyaránt alkalmazkodni nem képes akarat áll egymással szemben (»Wille gegen Wille«); az egyik a gyermeké, a másik a felnőtteké. vagy az antropomorfizált természeti környezeté. Ezt a szembenállást az jellemzi továbbá, hogy az összeütközés nem oldódik meg egyszerűen az egyik félnek engedékenységeivel, vagyis az *alkalmazkodás* módszerével, de nem oldódik meg akképen sem, ahogyan a gyermek az egyszerű nehézségeket le szokta győzni. t. i. bizonyos eszközök (mozgások, cselekvések) *alkalmazásával*; az ellentét tehát továbbra is fennáll, »megoldásra«, »észerű«, »természetes« kiegyenlítésre a dac pillanatában

<sup>1</sup> *Der Trotz*. 1929, 27 kk. II.



mincs semmi kilátás. A dacban jelentkező akarásnak (vágynak) tehát más utat kell vennie, olyant, amely messze' elvezet a természetes és adekvát, egyszerű kiélégítéstől; »megoldás« helyett valamilyen »elintézésben« fog a folyamat (amelyet bizvást »válságnak«, krízisnek nevezhetünk) »végződni. S hogy az »elintéződésnek« melyek a lélektani törvényei, arról legnagyobbreszt épen a védekező reakcióknak tana vagy a belső lázadás nyújt nekünk felvilágosítást, — a helyes és rendes nevelés sikerein kívül. A gyermekkor dacolásban tehát előttünk áll a lelki konfliktus a maga egész teljességében; csupán azt kell még a felsorolt mozzanatokhoz hozzátennünk, hogy itt az összeütközés mindig egy belső és egy külső erő között megy végbe: a belső a gyermek akarata, vágya, a külső pedig az a másik »akarata«, melynek ércfalába ütközve, tehetetlenül visszahull a gyermeki akarás lendülete. A gyermekkorban a tisztán belső konfliktusok csak később válnak lehetségessé, hogy mikor, azt alább részletezzük. A konfliktus tehát már itt is valamilyen *belső elégetelenségből*, vagy *tulzásból* ered, — az alkalmazkodás elégetelenségéből, vagy (és) a vágy, az akarás túlzásából; s amíg a krízis tart, addig ezeknek megváltozásáról nem lehet szó. Az is világos, hogy már a gyermekkor lelki konfliktusok szemlélete is megtanít bennünket arra, hogy bennük nem csupán egy (önmagában vett) akarás vagy vágy küzdelméről van szó egy más (hasonlóan elvontan tekintett) akadállyal, — hanem az egész gyermeki *személynek*, mint egységes egésznek ügye a lelki összeütközés (személyiség-lélektani elv).

3. Megfigyelhetők azonban a gyermekkorban *belső* lelki összeütközések is, amelyeknek feltételei sokban különböznek az egyszerű külső akadályokkal való szembekerülés körülményeitől. Mielőtt azonban ezeknek előszámolására áttérnénk, fel kell vetnünk egy kérdést: vajjon lélektani szempontból lehet-e egyáltalán »külső konfliktusról« beszélni? Nem úgy áll-e a dolog, hogy *minden* lelki összeütközés csakis *lelki* erők között mehet végbe, vagyis: *ugyanazon* személy lelkében lejátszódó folyamatok között? Nem kell-e már a 3 éves gyermeknek is valamiképen *tudomásul* venni s ezzel lelki »mezejébe« belevonni az ellenségs akaratot és annak erőit, hogy aztán megvívhasssa velük a maga harcát? E kérdésre bizonyára mindenki igennel fog válaszolni: ebben az értelemben tehát minden lelki konfliktust »belső«, »egyéni«, a saját lelkünk ellenkező erői között lefolyó harcnak kell minősítenünk. Mégis: van jó és helyes értelme annak az elnevezésnek, melyet akkor választottunk, mikor a dacoló gyermek lelki összeütközéséről szözlöttünk s azt egy »külső« erővel szembeszállónak találtuk. Ez az elnevezés azért jogosult, mert az *egyszerű tudomásulvétel*en túl a külső erőhatalom nem jutott a gyermek lelkében, — az nem vált benne *saját* vágyává, vagy akarásává, — azaz: a gyermek nem került még *önmagával* szembe, mikor a konfliktus kitört közte és az »idegen akarat« között. Az igazi, vagyis »belső« lelki konfliktusokat épen az jellemzi, hogy bennük egész egyéniségünk kerül szembe önmagával, azaz saját vágyunk egy másik vágyunkkal, életcélunk más életcélunkkal, egyik kötelességünk egy másikkal, »a szív az észszel«, »a hitünk az értelmünkkel« stb. — egyszerűval: két olyan, egyaránt *belső*, egyaránt énünkhöz tartozó,

egyformán mély érdekelttségünket érintő vágy vagy akarás ütközik össze személyiségünkben, melyeknek *külső* eredete és kiindulópontja egyáltalán nem fontos. Az ifjú és a felnőttkor az ilyen *igazi* lelki konfliktusok korszaka — s előre elmondhatjuk, hogy akiben ilyenek soha nem ütötték fel fejüket és nem tették mélylé és gazdaggá az életüket, azoknak szellemi színvonalra és lelki tartalmassága felől alaposan lehet kételkednünk. — A kérdés most már az, vajjon a *gyermekkorban* elképzelhetők-e ilyen valódi, benső lelki konfliktusok is? E kérdésre adandó feleletnek abból kell kiindulnia, hogy meghatározzuk a *belső* lelki konfliktusnak szükségszerű előfeltételeit.

A főfelvetel abban van, hogy már az első gyermekkorban kialakulnak a gyermek *viselkedéseszményei* és belőlük az első »nem szabad«-gátlások. — Az első viselkedéseszményekről bő felvilágosítást nyújt a gyermekkor lélektana, mely rámutat, miképp alakulnak ki első szokásaink a nevelés és nevelődés folyamán, mint jut el minden gyermek az első 4–5 életév folyamán egy eszményképhez, mely a »jó és engedelmes« gyermek első erkölcsi kódexét alkotja és cselekvéseit irányítja. Ennek az eszményképnek lélektani jelentősége főképpen *gátló* hatásaiban van, abban, hogy egyes cselekvéseket és viselkedéseket a »nem szabad« címkével látja el s így valóságos benső, lelki akadályokat támaszt a gyermeknek maguktól előtörő vágyaival és ösztönzéseivel szemben. A gyermek cselekvéscineke mezeje s viselkedései ezen eszménykép kialakulása folytán sajátságos tagolódást mutat: egyfelől tovább élnek s fakadnak fel lelkében a vágyak, impulzusok, akarások, úgy, mint az élet legelső idejében; másfelől folytonos gátlások keresztezik a vágyak stb. teljesülését, oly gátlások, melyek nem *külső erőszakból* erednek, hanem *belsőből*, azaz: magából a lélekben nyugvó eszményből, ennek tilalmából. Az egymásnak ellenszegülő erők között az a különbség, hogy a cselekvések *igazi dinamikai rugói a vágyak és ösztönzések*; az eszménykép elsősorban (ha nem kizárólagosan) csak gátló hatású, azaz a »nem szabad« tudatával hat, továbbá bizonyos kötelezettség tudatával (erről a gyermekkor némely pszichológusai hajlandók megelégedezni.) Pozitív indító erővel az eszménykép a gyermekkorban nem rendelkezik; a felnőttéknél is inkább gátló hatásuk van az erkölcsi eszményeknek, amit a népek ősi törvényhozása is kifejez, mikor főképpen tilalmakban fejezi ki az erkölcsi élet fő szabályait (»Ne lopj!« »Idegen istencid ne legyenek!« stb.). Az eszmények főszerepe tehát ez: *meggátolni* egyes (helytelennek ítélt) vágyak és ösztönzések érvényesülését. Az eszményben foglalt pozitív irányítás és parancs már nem rendelkezik oly közvetlen mozgató erővel, mint az eredeti vágyak és impulzusok, vagy mint az ugyancsak belőle kiinduló gátlások. De az eszménykép szerepe mégsem szorítkozik csupán a gátlások beiktatására; félreismerne a lelki élet természetét az, aki benne csupán a »negatív kontrol« végrehajtóját látná. Az eszménykép ad buzdítást, irányt jelöl, és így ő is indító erővé, ösztönzéssé válhatik, de nem közvetlenül, hanem az *akaraton keresztül*. Nem kétséges, hogy a cselekvések mechanizmusában a gyermek akarata is résztvesz, ez az a tényező, mely a *kötelezettség* tudatával fenntartani törekszik az erkölcsi elveknek, a »szabad-nem szabad« körének

hatását a lelki életben. — A kialakult eszménykép, a (szükséges) gátlások és az akarat ereje következtében már most könnyen elképzelhető, hogy a *gyermekkorban is lehetségesek a valódi lelki konfliktusok*, még pedig az ösztönzések s vágyak között egyfelől — és az erkölcsi akarás között másfelől. A külső konfliktusokat felváltják a belsők; a hazugság, lopás, engedetlenség stb. gyermekkori tetteiben most már nemcsak a külső tekintéllyel kerül a gyermek összeütközésbe, hanem önmagával is. Nem gondoljuk természetesen azt, mintha minden gyermek élete telve volna megszámlálhatatlan lelki konfliktussal; inkább az a véleményünk, hogy az egészséges fejlődés ugyan bővelkedik különféle nehézségekkel és problémákkal, de nem rejt magában túlnyomó számban nagy és veszélyes konfliktusokat.<sup>2</sup> Nines gyermekkori konfliktus ott, ahol a szülők követelményei (iskola!) összhangban vannak a gyermek képességeivel és szükségleteivel; ahol jól táplálják és nevelik a gyermekeket; vagy ha a gyermeket valamely hajlama, tendenciája, érzelme teljesen determinálja. Kivesszük e szabály alól a »*dackorszakot*«, mely az akarás első megnyilvánulása lévén, szükségképen konfliktusokhoz vezet, melyek hatása alatt maga a gyermek is szenved. De ezen túl nincs olyan *szükségképeni* lelki konfliktus a gyermekkorban, melyet maga a fejlődés menete hozna magával. Nem tartjuk elkerülhetetlen szükségességnak az Adler-féle összeütközést sem a gyermek és a felnőttek világa között, melyből a csekélyebbértékűség érzésének kellene fakadnia minden körülmények között. Azt bizonyára mindenki elismeri, hogy a gyermekkorban *egyik* alapvető magatartása a »félelem« a felnőttek iránt; ez azonban még nem jelent okvetlenül lelki konfliktust, mint előzményt, hanem oly *nehézséget, problémát*, melyet az egészséges fejlődésű gyermekek clónyösen szoktak megoldani.

Az eddigiekhez még csak annyit kell hozzáadnunk, hogy a gyermeki *én-ideál* elemeit elsoroljuk. A »jó gyermek« az, aki Istennek és embereknek engedelmes, illedelmes, szorgalmas és jól tanul, stb. s mindezt kezdetben a szülők iránti szeretetből, és a büntetések félelméből teszi, de erkölcsi kötelezettség érzéséből is, a későbbi gyermekévek folyamán. A lelki konfliktus tehát e korban két síkon mozog: a) a gyermek (csecsemő) vágyai összeütköznek valamely külső hatalommal; — b) az összeütközés fennállhat valamely vágy és az én-eszmény között. Mind a két esetben természetesen csak akkor lehet szó valódi konfliktusról, ha az összeütköző két fél mindegyike merev és alkalmazkodni nem tud, azaz: a megoldás valami más úton zajlik le. Vannak konfliktusok, melyeknél egyenesen szükséges az, hogy a gyermek vágyai »elnyomassanak«; ilyenkor azonban a lelki energia célszerű és üdvös elvezetéséről kell gondoskodni.

4. A felnőtt korban legteljesebben és legplasztikusabban kínálkozik elemzésünk számára a lelki konfliktusok képe. *Szent Ágoston, Pascal, Amiel, Kirkegaard* és mások, kik a szellemi élet terén vívtak nagy harcokat; a drámák és regények

<sup>2</sup> Ez a véleménye Thorndike-nek még az ifjúkorról is (v. ö. Magnitude and Rate of Alleged Changes at Adolescence, *Educational Review* 1917.).

számtalan hőse, kik az erkölcsi életben jutottak önmagukkal konfliktusba, szolgálhatnak elemzési anyagul a pszichologus számára azon az első sorban figyelembe kerülő lelki képen kívül, melyet a valóságos élet szolgáltat, rejtve, vagy a bíróság és a lelki betegek klinikáinak nyilvánossága előtt. Ezekből jól kiegészíthetjük azokat az ismerteinket, melyeket a lelki konfliktusok természetére nézve a gyermekkor megfigyeléséből gyűjthettünk.

a) A felnőttek valódi lelki konfliktusait csak „antropoiógiai szemlélet” alapján érthetjük meg. A lélektani antropológia csak annyiban jelent más szemléletet, mint a közönséges lélektan, hogy az előbbi az embernek (filozófiai) *eszméjéből* indul ki, az embert mint egységes egészet nézi (személylélektan) s az egyes lelki jelenségeket (pl. vágy, szenvedély, stb.) nem *önmagunkért* vizsgálja, hanem azt kutatja, mi a *szerepük* az egyén, a személy életének, sorsának irányításában, mire *használja* őket az, kinek a lelkében feltámadtak. Az ember ellenmondó természetének, belső konfliktusokra való képességének egyik legszebb antropológiai megvilágítását *Paulhannak* köszönjük.<sup>6</sup> Ez az antropológiai szemlélet mutatja meg azt, hogy egyedül az ember az, aki önmagával szembe tud kerülni, önmagával össze tud ütközni, még pedig azért, mert *ellenmondó életcélok* csapnak össze benne s mindegyik az *egész embert*, a *teljes egyéniséget* igényli a maga számára. A műveltség haladása és az embernek *önmaga fölé való emelkedése* is ettől a lehetőségtől függ, — az ember lényegében konfliktusos természetű.

b) A felnőttkor lelki konfliktusai is azt a képet mutatják, mint az érett gyermekkoréi: a *külső* konfliktusokban a környező világ valamely jelenségebe (család, állam, egyház, hagyományok, intézmények, stb.) ütközik bele a vágyódó és akaratni célokat hajszoló elme; a *belső* konfliktus esetei pedig a következők: vágyak küzdelme egymás ellen (ebben az akaratnak kell döntenie); — összeütközés vágy és akarás (vagyis az *én-eszmény*) között; — lejátszódhatik végül a konfliktus az akaraton (*én-eszményen*) belül is, ilyenkor beszélünk a motívumok harcáról. A felnőttben a *külső* konfliktus át szokott alakulni *belsővé*, s a fentebb említett esetek valamelyikének kategóriájába illeszkedik. Példákat is említhetünk (a fentebbi irodalmi nagy példák mellett is): ha valakinek a lelkében „Isten és a Mammon”, vagy az idegen szerelem és házastársi kötelek, hivatás és boldogságígéret, a siker és a becsület, „ész és szív”, „hit és tudás”, hajlam és kötelesség, egoizmus és altruizmus vívnak harcot egymással, mégpedig, a konfliktus természetének megfelelően: életre-halálra, vagyis mikor egyszerre mind a kettő életcél tartalmaz számunkra.

<sup>6</sup> Revue Philosophique CXIII. 5—60 ll: L'homme et sa condition.

Mondhatjuk-e, a fentebbiek alapján, hogy minden lelki konfliktus alapján véve egymást keresztező *főtendenciáink* összeütközésében áll? *Lersch*<sup>4</sup> ezt a nézetet vallja. Minthogy a vágyak, ösztönzések és akarások szoros összefüggésben vannak alaptörékvéseink rendszerével, mely a cselekvő-dinamikus élet alapja, azért e helyen erre a kérdésre is kell válaszolnunk. E válasz röviden így fogalmazható: A lelki konfliktust jól lehet a tendenciák összeütközéséből is értelmezni, feltéve először, hogy a tendenciákhoz ez esetben hozzágondoljuk az egész személyiséget (antropológiai szempont); másodsor, a szembenálló tendenciák harcát az *én-ideál*ból vezetjük le. E feltételek mellett még szükséges volna azután a lelki konfliktusok teljes képehez az is, hogy *alaptendenciáink rendszerét* részletesen feltüntessük és az egyes eshetőségeket külön is elemezzük, pl. az *önértékesítés* mellett mily szerepük van a személyi életben a hatalomra, az élmények teljességére, az élvezetekre, az alkotásra való tendenciáknak, a szeretetnek, az igazságra s más értékekre való, szociális törekvéseknek stb., stb. A részletes elemzésnek foglalkoznia kell minden valóban lehetséges kombinációval a tendenciák összeütközésének világában; lehet azonban oly egyszerűbb formát is találni, mely csupán az *önértékesítés* különféle fajaira, vagy az *egoizmus* és *altruizmus* közötti ellentétre vezet vissza minden konfliktust.

c) A konfliktus természete magával hozza, hogy kifejlődése idején *megoldhatatlannak*, — az ellentét *kiegyenlíthetetlennek* látszik. Ebben különbözik legfőképen a lelki konfliktus az egyszerű problémáktól, még az életproblémáktól is, melyeknél a megoldás az alkalmazkodáson fordul, vagyis azon, mily eszközöket válasszunk a megoldáshoz. A lelki konfliktus jellegzetessége pedig éppen ott mutatkozik, hogy a konfliktus szenvedő alanya *tehetetlen, elégtelen* arra, hogy a konfliktusban rejlő problémát megoldja, legalább is a konfliktus kezdeti fókán. (Minden konfliktus egyúttal probléma is, de ez a tétel megfordítva már nem érvényes). Az elégtelenség, az alanyi tehetetlenség okai lehetnek: a konfliktusos személy *ülzása*i, „*eggyőzhetetlen*“ vágyai, szenvedélyei, (valamely tendencia *túl*ságos, „*démoni*“ ereje), akaratának merevsége, meggyőződésének megingathatatlansága (pl. racionalizmus), az ellentétől való felfogásának változhatatlan ereje, mely ellenáll minden érvelésnek, a kompromisszumra való hajlandóság hiánya, a fanatizmus stb.

d) A lelki konfliktust nem tudjuk értelmezni annak középponti eleme, az *én-ideál* nélkül. Talán akkor találjuk meg a lelki konfliktus legrövidebben kifejezhető lényegét, legmélyebb értelmezését, ha azt mondjuk: A lelki konfliktusban *legalapvetőbb tendenciánk, az önértékesítés*, hasonlik meg,

<sup>4</sup> Der Aufbau des Charakters. 1938, 183. l.

hasad mintegy két részre; egyszer a *különböző tendenciákon keresztül*, másszor az *én-eszményen keresztül* törekszik kiélni önmagát; ez a lelki összeütközés lényege.

Az *én-ideálban* a következő mozzanatok vannak: Képet alkotunk önmagunkról, nevezetesen saját tulajdonságainkról és képességeinkről és arról, mily sikereket fogunk elérni életpályánkon a közeli vagy távolabbi jövőben ezen képességeink alapján.<sup>5</sup> Ezeket a képességeket benső, lélektani szükségességgel túlbecsüljük, idealizáljuk: igazi önismret nincs illúziók és optikai csalódások nélkül, mert képességeink valódi értékét nemcsak a teljesítményből tiéljük meg, hanem belejátszik önmagunkról alkotott ítéleteinkbe az az eszményi, tökéletes cél is, melyet elérni törekedtünk, továbbá a magunkat igazolás szükségyszerű művelete is. Ez utóbbi tendencia arra késztet bennünket, hogy vállalkozásaink sikertelenségét *ne* a saját elégtelenségünk rovására írjuk, hanem önmagunkat mentegelve, a »körülményekre« hárítsuk, viszont minden sikert saját érdemünknek vagyunk hajlamosak tulajdonítani. Önmagunk ezen túlbecsülésében bizonyára része van annak a kiírthatatlan váagnak (*Rauchefoucauld* »vanité« névvel illetné), hogy minél tökéletesebbek legyünk és látszassunk. Ebből erednek valószínűleg az önmagunkat az érdekesnél *kevesebbre*, *becsülés* jelenségei is. Önmagunkról alkotott képünk tehát legjobb esetben két részt foglal magában: az egyik arról tudósít, aminők valóban vagyunk; a másik részlet pedig (s ez számunkra a döntőbb) azt mutatja, milyenek szeretnénk lenni. De a felülbecsülés illúziója mellett a mértéken aluli értékelés is mindig belejátszik önmagunkról alkotott képünkbe, csak hogy ez az utóbbi inkább a dat alatti lelki rétegekben bírja gyökereit (csekélyebbértékűségi érzés).

Eszményített tulajdonságaink, képességeink, melyek az *én-ideálban* összegeződnek, ösztönző erővel bírnak az akaraton keresztül. Ez annyit jelent, hogy mindenki törekszik az eszményképben foglalt ígéretek megvalósítására. Tendenciánk, vágyaink, életcéljaink, reményeink és gyűlöletünk, szeretetünk és irigységeink mind az énről alkotott képen keresztül szűrődve rohannak megvalósulásaik felé. Éz ez az a pont, ahol a lelki konfliktusok megszületnek. — Az önfegyelmzés, önuralom, önnevelés nagy jelentősége épen abban van, hogy egyre mélyebben »megismerjük önmagunkat«, azaz átlássuk öncsalásainknak és csalódásainknak mechanizmusát; és rájövünk arra, mi teszi lényünk igazi magvát a látszat felszíne alatt. Ez után következhetik csak az igazi, kritikai én-ideál megalkotása, amely saját képességeink *valóságos* erejét veszi alapul s így alkot magának — nem hiú abrándképet, hanem — valódi vezető eszményt. Ez igen sokszor kölcsönzi vonásait valamely élő, nagyhatalmú egyéniségről.

Hol szunnyad az énről alkotott képünkben a lelki konfliktusok lehetőségének csírája? Azon a ponton, ahol az én *egymással ellentétes és egymást kizáró* lelki vonásokat vesz fel a képbe s ezeket egyszerre és egyaránt meg akarja valósítani,

<sup>5</sup> V. ö. Müller-Freienfels: Werde was du bist! — *Schjelderup*: Psychologie. 1928. 225—236. II.

őket egyformán életcéllá téve. Csupán szétágazó vagy akár egymással ellentétes lelki tulajdonságok lélektani összhangban állhatnak egymással, mindaddig, míg tendenciáink és éneményünk szerkezetébe bele nem szövődtek. De ha egyszer itt érvényre jutottak, akkor a legközömbösebb erőink is ellenségekké válnak. És a hasadás és ellentét annál inkább beáll, minél kezdetlegesebb az én-ideál, azaz minél kevésbbé van önévelésnek alávetve. Viszont az én-ideál is sokat fejlődhetik a benső konfliktusok keresztüztüében: ez a legnagyobb életiskola, melyben az egyén könnyen elbukhatik s különböző pszichózisoknak válhat martalékává. Van olyan felfogás is, mely minden nagy lelki betegség kezdetét egy-egy lelki konfliktusban látja, melyen a szenvedő egyén úrrá lenni nem tudott.

e) A lelki konfliktusok keletkezését nyomon követi a *válság* időszaka.<sup>6</sup> A két szembenálló erő küzdelme a legkisebb ellenállás pontján kezdődik (pl. nagy értelem, szenvedély), hosszabb, vagy rövidebb ideig tarthat és különféleképpen végződhetik. E küzdelem, — mely ha tisztán akarati téren játszódik le, a „motivumok harca“ néven ismeretes, — legelső sorban az addig meglevő lelki egyensúly felbomlását, megrendülését jelenti. Minden lelki konfliktust a neki megfelelő lelki jelenségkörben bizonyos egyensúlyi, azaz alkalmazkodási állapot előz meg; ezt bontja meg többé-kevésbbé mélyen és súlyosan a lelki konfliktus. A nagy megrendülésekben életérzésünk legmélyét érezzük veszélyeztetve, ősi biztonságérzetünket. Minden lelki krízis energia-emésztő és nagy lelki feszültséggel jár; addig nem nyugszunk, míg lelki egyensúlyunkat helyre nem állítjuk s ez a tevékenység nem csekély erőfeszítésbe szokott kerülni. Még jó és ellenálló idegrendszer esetén is fokozott ingerlékenységet válthat ki a hosszú harc; a kiegyensúlyozott egyénből ingerült, kellemetlen, mogorva ember válhatik; ha pedig könnyen izguló, gyenge ellenállású idegrendszerre hatnak a benső küzdelem indulatai s lelki megrendülései, akkor krónikus izgatottság, félelmi és neuraszténikus állapotok, mély depressziók, idegösszeomlás, hisztéria és öngyilkosság lehetnek a lelki összeütközés eredményei. A krízisben megfigyelhető, hogy gyakran elegendő valamely (tárgyilagosan vett) kicsiny külső ok, hogy a lelki egyensúlyunk megbomoljon és radikális átváltozásra vezessen; ez mutatja, hogy a lelki konfliktusok igazi motivációja nem „kívülről“ „külső“ okokban keresendő, hanem „belülről“. A tárgyilag jelentéktelen külső ok csak kiváltja a lelki konfliktust és válságot, melynek igazi okai a lélekben vannak. A válság fő jellegzetessége a lehegés az elhagyott lelki egyensúly (vagy életforma) és az új között; a régi már elvesztette értelmét s az újat még nem találtuk meg; keressük az újat, a megnyugtatót, mely egyensúlyt és békét biz-

<sup>6</sup> R. Heiss: Die Lehre vom Charakter, 1936. 259. kk. II.

tosít zaklatott lelkünknek. Az első biztonságérzet elvesztése, gyakran a lelki üresség („sentiment du vide“, *P. Janet*) érzését vonja maga után. Hamlet panasza, mely szerint a világ az ő számára csak „egy kopár szirtfok“, mely minden ingerét elvesztette, sok lelki küzdelem kísérő érzése: hogy az élet számunkra érdecesnek mutatkozzék arra, hogy leéljük, ahhoz valamit nagyon kell akarnunk és szeretnünk. Éppen a szeretet és gyűlölet egyes alkalmai mennek veszendőbe a lelki „üresség“ érzésében. Egyéb törvényszerűségek még a krízis lefolyásában: az én-eszmény újabb és újabb összehasonlítása a felmerülő vágyakkal és motívumokkal; az erős válság feltárja önünk legmélyebb alapjait, sokszor meglepő váratlansággal; az önismeretnek és önbírálatnak páratlan alkalmakat nyújt, mikor megmutatja, hogy lényünk ellenmondásos végletekből van összetéve (a polaritás elve): a nyugodt ember izgatottá válik, a jólelkűnek ismert egyénből egy rosszindulatú bontakozik ki, a kemény ember lággyá válhatik, a lármás elcsendesülhet, az egyszerű démonivá alakul át, a szeretet gyűlöletté válhat stb.

A lelki harcot és válságot, az *én*-ideál és különösen az indítékok harcát íróink között Kemény Zsigmond rajzolja talán legteljesebben és példaszzerű világossággal. A sok lehető hely közül kiragadunk egyet: »... ám-bár nem szerette nejét (Kolostory Albert), félt előtte rossz világításban tűnni fel; mert saját lelkiismeretét is áltatni akarta; mert érzé, hogy neje magasztos jelleme eltörpíthetné az övét; mert könnyebben követ el az ember bűnt, mint azt bevallja; mert tudta, hogy a világ megannyi ernyedetlenséggel fürkészi egy botrány okait; s mert rettegett, hogy Iduna így is kompromittálható ... gyöngédség Eliz iránt, kinek mély ragaszkodására támaszkodva tagadott meg mindent (egy harmadik személytől) s kinek szerelmével visszaélni arcátlanságnak látszott«. (*Férj és Nő*). — Hasonló plaszticitással elevenednek meg előttünk Rozgonyi Piroska lelki vívódásai is a *Toldi Szerelmében*. stb.

f) A lelki egyensúly megbontottságát, a válságot nem bírja ki sokáig lelki szervezetünk. A krízisnek előbb-utóbb valami módon *végződnie* kell. A befejezések azonban a legtanulságosabb látványt nyújtják a lélekbúvár számára. Lássuk ennek különböző eshetőségeit: Az egyik eset az, hogy a lelki konfliktus szenvedő alanya *meghajlik* az ellenerők nyomása alatt: a győzelem a szembenálló felé. Ezt a lehetőséget, mint elképzelt eszményi esetet véve figyelembe, mondhatjuk: győzött a belátás, az akarat erkölcsi ereje. Tulajdonképpen minden ilyen győzelemben önmagunkon aratunk győzelmet, mert a „külső“ tekintély ereje számunkra benső értéket, saját akaratunk egy részét jelentette. Azt is mondhatjuk, hogy az ilyen győzelemben nem egyszerűen a konfliktus előtti „rég emberhez“ való visszatérésről van szó, hanem egy „új ember“ kialakulásáról, akiben azonban, természetesen benne lappang a régi is. Egy



másik eshetőség: a konfliktusban az a fél győz, amelyhez énünk kezdettől fogva ragaszkodott, melynek titokban mindig pártját fogta; tegyük fel továbbá, hogy a győzelem itt is a *fair play* elve alapján vívatott ki, becsületes lelki és szellemi fegyverekkel: ebben az esetben is, mint az előbbiben számíthatunk a lelki egyensúly teljes visszaállítására. Mindezen esetekben nagy szerepet játszik az illető egyéniség akarat-típusa: határozatlan-e, vagy határozott. A lelki konfliktusok akaratú eldöntéséhez ugyanis lényegesen szükségesek a következő feltételek: bele kell vetni én-ideálunkat és egész személyünket a döntésbe; ehhez világosan kell látnunk helyzetünket a világgal szemben; külön akarni kell a döntést is; akarásunknak gyorsan tette kell válnia, áldozatot kell tudni hozni: t. i. az ellenkező sarkponton felmerülő vágyakat és csábításokat határozottan el kell utasítani. — Már másként áll a dolog a *kompromisszumok* esetében, továbbá az *erőszakos elnyomások, kényszereszközök* alkalmazása, vagy a megoldásnak a végtelenségig való *elhalasztása*, esetleg *megoldhatatlansága* esetén. A elősorolt lehetőségek következményei gyanánt a védekező reakciók, menekülések, ideg- és kedélybajok mindenféle fajai szoktak jelentkezni; lelkiismeretfurdalás, kétségbeesés, apátia, az érzelmi élet megmerevedése, búskomorság, öngyilkosság stb.

g) A lelki konfliktusok rajzának teljességéhez tartozik a *tipusok* kérdése is. Első pillanatra világos, hogy a *Kretschmer*-féle schizothym-típus szinte arra van alkotva, hogy lelki konfliktusok szenvedő alanya, vagy hordozója legyen. *Paulhan* is szól oly egyéniség-típusról, mely hajlamos az ellentétes erők játékának áldozatul esni és eredeti lelki összhangját elveszíteni (diszharmonikus egyéniségek). Más típusokat nyerhetünk a *válság* lefolyásának vagy időbeliségének szempontjaiból (pl. gyors vagy lassú a válság lefolyása), továbbá a *megoldás* vagy *elintéződés* könnyűségéből és nehézségéből, vagy abból is, hogyan oldódott meg a konfliktus: az értelem síkján-e, vagy érzelmi hatások alatt stb. A lelki szerkezet állandósága szempontjából találunk olyan egyéniségeket, kik folytonosan lelki konfliktusokban élnek, míg másokat csak ritkán, vagy az életben csak egyszer ráz meg hasonló lelki földrengés. A sok válságból azonban nem szabad lelki állhatatlanságra, a ritkán előfordulóból pedig egyenesen szilárd egyéniségre következtetni. A személyi lelki élet gazdagabb és tagoltabb, mintsem hogy e lehetőségek teljesen kimerítenék.

A fentieket azért tárgyaltuk ily részletességgel, hogy így kellő elméleti alapot nyerhessünk az *ifjúkori lelki konfliktusok* sajátos világának elemzésére. Régóta ismeretes az a tétel, hogy az ifjúkor a lelki zavarok, konfliktusok és szellemi harcok klasszikus időszaka. Következő közleményeink ezt a tételt fogják bővebben kifejteni és megvilágítani.

Dr. Várkonyi Hildebrand.

## Tóth Tihamér a diákok apostola.

Minden igazi kultúra — legyen az anyagi vagy lelki — kettős tényezőből tevődik össze. Az egyik a benne rejlő érték-fogalom, a másik pedig az a formáló tevékenység, amely a jelzett értékek megvalósítására törekszik. Érvényes ez a kéttagú tétel a szó eredeti és szabatosabb értelmében a pedagógiaira, amely a megvalósítandó eszmények továbbplántálója. Ebből következik, hogy minden nevelői tevékenység értékét elsősorban az eszmei meggyőződésnek indítékai és a pedagógiai célzat határozzák meg. A magyar nevelőnek ilyen iránymutató csillagzata és lendítő motívuma a nemzeti és erkölcsi értékrendszer tervszerű megvalósítási vágya lehet csupán.

Amikor nevelő társadalmunk a Tiszta férfiúság megjelenésének tízéves jubileumát ünnepelte, a szerző az üdvözlő beszédekre egy megrázó önvallomással felelt. Rámutatott arra az elsodró erejű, fájdalmas élményre, amely figyelmét a magyar ifjúság vajúdó problémái, sőt tragikus kikezdetisége felé irányította. „Ha most, az évek rétegein át, emlékezetem ásójjával szállok lefelé, a tíz év alatt terebélyes fává növekedett gondolat gyökerei felé, hát tudjátok hová visznek a legvégső gyökerek? A világháborúba! Le a szerb harctérre, fel a Kárpátokba, Galiciába, Oroszországba, ... ahol együtt kellett élnem, étkezniem. laknom és aludnom a hadbavonult intelligens fiatalsággal. Orvosokkal, gyógyszerészekkel, tisztekkel. ... Nem hogy különbejáratú szobám nem volt, de különbejáratú szalmazsákom sem, hanem aludtam, ahol hely jutott: rutén kunyhó kemencéjének padkáján, falusi szatócs levegőtlen szobájában, szérűben, búzakeresztek között... És ugyanott éltek velem együtt egyetemet végzett fiatalok... És amit ezalatt a tizenöt hónap alatt hallanom kellett, az a beszédjükből, terveikből, céljaikból s életmódjukból kiáradó ásitó üresség s erkölcsi léhaság, az rám, a három éve felszentelt tapasztalatlan fiatal papra döbbenetes kinyilatkoztatás volt. ... A háborúból hazatérve nemsokára nekiültem ifjúsági könyveim írásának... Lángolt bennem az elkeseredés: akármilyen lesz a háború vége, de ifjúságunkat ezután is ily lelki sívárságban felelni — ezt nem engedhetjük!” (Ö. M. 11, 161—2.) Ekkor rajzolódt ki előtte az a diáktípus, melynek eszményi egyéniségét, lelki természetrajzát és külső megjelenését a *Levelek Diákjaimhoz* c. sorozatban körvonalazta. A való élet különféle területein látta feltárulni azt a veszedelmet, amely az ideofóbiában (eszmeiszonyban) szenvedő ifjúságot és rajta keresztül a nemzeti közösséget léleksorvadással fenyegette. Ez a baljóslatú sejtés irányította figyelmét az ifjúsági lelkipásztornak sok tapintatot és felelősséget igénylő területe felé.

Ennek a hívástudatban izzó (thus ardens in igne. Tóth

T. püspöki címeréből) életpályának ívelését állítja elénk Péterffy Gedeonak: Tóth Tihamér c. élet- és jellemrajza.<sup>1</sup> szerző ebben a tanítványnak közvetlenségével és élményszerűségével, de egyben a biográfusnak tárgyilagos mérséklésével és a személyiségbúvár módszeres analizisével állítja elénk a maga gazdag szintézisében Tóth Tihamért az embert, a nevelőt és az ifjúságnak apostoli lelkiatyját. Ebből a sokoldalú egyéniségből mi — lapunk irányának megfelelően — a pedagógus Tóth Tihamérral foglalkozunk. A nevelés és lélekformálás tágabb és eredeti értelmében ide tartozik irodalmi működésének minden leírt sora, vagy elhangzott előadása, prédikációja. Azonban jelenlegi vizsgálódásunk keretébe csak egy metodikai célzatú szakmunkája: Az ifjúság lelki gondozása és a Levelek diákjaimhoz sorozat illeszkednek be közvetlenül.

„Az Ifjúság lelki gondozása” c. műve egy nevelő nemzedék új programját vázolja. Nevelői tevékenységének kiindulópontja a diákélet megértése és így sietni segítségükre a problémák megoldásában és elhatározásaik irányításában. Különös fogékonysággal élte bele magát ebben a művében a diáklélek sajátos összetételébe és avatott bölcsességgel mutatott rá a lelkiismereti, világnézeti nehézségek forrására és egyben orvoslására. A könyv az úttörés szerepét végezte, mert hiszen pasztorációs irodalmunknak ilyen jellegű termékei — Sebes Ferencnek: Adalékok a nagydiák lélektanához c. értekezésétől eltekintve — már jórészt elavultnak tekinthetők a gyökeresen megváltozott diákvilág szempontjából.

A „Levelek Diákjaimhoz” pedig a magyar aszkétikus irodalomnak legsikerültebb és a szó nemes értelmében vett legnépszerűbb alkotása. A szerző az ifjúságnak új lelkét, életkedvét és főleg erkölcsi érintetlenségét akarja visszavarázsolni.

Kísérleljük meg ezt a sokrétű és mély kihatású pedagógiai életművet a legsajátosabb gyökérzetből: Tóth Tihamér személyiségéből és a *nevelés* (fejlesztés, növelés) fogalmának lényegadó tartalmából megérteni. Nevelői értékaszmeje már első megnyilvánulásaiban is szűknek érezte a maga számára a sápadt, elvont intellektualizmus légüres elméletét. Írásban és gyakorlatban a voluntarisztikus iránynak elsőbbségét valotta, mely a nevelő tevékenységének legfontosabb jegyeit a meggyőződésnek, akaratnak és cselekvésnek belső összehangoltságában, továbbá elvi kiegyeztetésében pillantotta meg. Ez a lelki alapmagatartás és problémánézés hozta meg Tóth Tihamérnál az értékelméleti és akaratni idealizmus során a tevékeny életformálás gondolatáramát. A nevelésbölcsélet irodalmában nem volt új ez az irány. Elméleti vonatkozásait, problémakörének egyes tételeit rendszeres egységbe foglalta Payot

<sup>1</sup> Megjelent a Szent István Társulatnál Budapest, 1940. 153 old. Cikkünkben szereplő idézetek Tóth Tihamérnak: Összegyűjtött Műveiből valók.

(Az akarat nevelése). Sőt nem hiányoztak a XX. sz. első éveiben ennek az elméleti irányzatnak gyakorlatiasítását tervező szakszerű törekvések — a külföldi irodalomban. Elég itt Foersternek nagy elterjedtségű műveire hivatkoznunk (Életművészet, Élet és jellem). De a világháborús magyar ifjúsági szakirodalom még alig kísérelte meg ezt az önrevíziót, annál kevésbbé a hiányok korszerű pótlását. Tóth Tihamér pedig — naplóinak visszatérő utalása a bizonyíték rá — ennek a szellemi szükségletnek felismerése után a lelki gravitáció készletével mélyült el a nevelői hivatás igazi értelmezésében: a tett és élet, elv és gyakorlat belső egységesítésben.

Igy indult meg a magyar pedagógiai lelkiség újszerű eszmélődése. Ennek megindításához pedig szükség volt az ifjú lelki világ iránt való sok kegyeletes beleérzésre és a kamaszkor nehézségeinek áldozatos átérzésére. A helyzet ugyanis sürgető volt. Sokszor úgy látszott, hogy a leggyorsabb segítség is szinte már megkészt. Ilyen körülmények között pedig az apostoli küldetésben izzó nevelő nem ér rá elvi fogalomelemzésre, sem az ismeret és valóság tételes összefüggéseinek doktrinér vizsgálatára.

Tóth Tihamér jellemlelektani munkásságában mindazonáltal tervszerűen érvényesült az Egész-re való tekintés, mint irányító elv. Emellett azonban nevelői eljárása és hivatástudatának bensősége kettős forrásból táplálkozott. Kettős problémát állított fel: a jellemnevelés kérdése és a téma megválasztása. A jellemnevelés kérdése a témában a téma megválasztását és megoldását egyaránt, amit az alábbi vizsgálódásainkban vezérszemponként követünk. 1.) Milyennek ismerte a magyar diák egyéniségét és 2.) milyen úton, milyen eszközökkel igyekezett őt elsegíteni a keresztény jellem táborhegyi magaslataira, vagyis milyen erkölcsi életfeladatokat tűzött ki eléje megoldásra, sőt — megélésre.

1. Minden új eszme és irányzat, forradalmi megmozdulás vagy országépítő tevékenység az ifjúság töretlen erejét és bízólendületét akarja szolgálatába szegődtetni. Így Tóth Tihamér diákeszménye az a jövőbe néző ifjú volt, aki a romlatlan természet erőit egyesíti a kegyelem természetfeletti ihletésével. Ezért nem ütközik bele pedagógiai céltudata a modernizmus értelmi hieroglifjeibe vagy érzelmi zátonyaiba. Az ő diáktípusát a tevékeny erő szépsége és nemes öntudata jellemzi. Ez a diák a jövő élet ígéreteinek hordozója és „a megújuló világ Atlasza”. A termékenyítő szellemiségnek és diadalmas életformának ezt a fenkölségét azokban az időkben hirdette, amikor az idealizmus a fagypontra felé közeledett, s amikor a veszített háború társadalmi és lelki ziláltsága nyomán az elvi kritikátlanság és erkölcsi gátolatlanság iszapja már-már teljes elborítással fenyegette a magyar közéletet és a nemzeti világnézetet. Alig háríthatjuk el azt a feltevést, hogy Apponyi, Prohászka és Bangha mellett Tóth Tihamérnak is nagy sze-

repe volt abban, hogy a háborús megrázkódtatásból felocsudó magyarság a keresztény eszmevilág csillaga felé tájékozódott.

2. E cél felé való maradandó értékű iránymutatása pedig ez volt: Az ifjúságnak egyéni tökéletesedését a nemzet boldogulásával karöltve párhuzamosan, sőt belső okozati viszonyban kell látnia és munkálnia. Ezért ő az ifjúság reményeit, vágyait és hivatását a hit, igazság és erkölcsi szépség tükrözésében iparkodik felismerni. Így vált pedagógiai alapelvévé az az örökifjúi gondolat, hogy az erkölcsi harmóniában kialakított élet a legmagasabb rendű művészi teljesítmény és a legmagasztosabb férfimunka. Ennek a követelménynek öntudatos megvalósításában látta ő az önnevelés végső célját és jutalmát. Az ifjúságért izzó mindeme szent eros-a a legmélyebb ihletéseit — magától az ifjúságtól, a diáklélek meleg szeretetéből kapta. Lelkipásztori lobogása pedig legszínesebb lángjaiban épen a cserkész tábor tűzénél gyúladt ki. Hogy ez a nevelői küldetéstudat mikép bontakozott ki az élet és lélek szépségeinek meglátásán és hogyan virágozott ki egy, a valóságokkal számoló magasabbrendű optimizmusban, arra műveinek elemzése adja majd meg a feleletet. Pedagógiai eljárásának ezt az írásos hagyatékát jelenleg nem az irodalomesztétika vagy a retorika értékmérőjén akarjuk vizsgálni, (bár ez is szép eredményekkel bízható vállalkozás lenne), hanem a gyakorlati karakterológia értékelő szempontjait és lélektani igé- nyeit tartjuk szem előtt.

Könyveinek vonzó melegségével, páratlan ifjúi üdeségével eléri a lelki élet nagy klasszikusainak alkotásait, beleértve szt. Bernátnak, a „doctor mellifluus“-nak misztikai mélységekben izzó himnuszait, sőt olykor Szalézi szt. Ferencnek Philothea-jára emlékeztetnek. Az egyéni lélek vezetésnek avatott, sőt ihletett művésze ő, aki — hogy a modern diák meg ne riadjon a természetfeletti eszmék fenségétől — ilyen meghitt hangon kezdi leveleit. „Fiam! íróasztalomnál sokszor ülnek mellettem diákok... és csendes szobám nesztelenségében felpattan egy ifjú léleknek ezernyi lakattal elzárt kincses birodalma. Mikor előadják apró bajaikat... mikor tenyerembe helyezik fiatal lelküket nagy viháraival, mély problémáival és azután tágra nyílt szemük mohó szomjúsággal mondja: adj tanácsot, mit csináljak? — ilyenkor, ezekben az ihletett percekben tanultam én megismerni, hogy minden egyes fiúnak lelke felmérhetetlen kincsű gyémántbánya, beláthatatlan fejlődést magában rejtő jövőendő ígéret, amelynek helyes kifejtéséhez nekünk, felnőtteknek hozzájárulhatni nemcsak szent kötelességünk, hanem nagy megtiszteltetésünk is...“ Így született meg ez az áldásaiban felbecsülhetetlen és hatásának külső méreteiben is fényes sikerű könyvsorozat. Ezek között is első helyen áll a *Tiszta férfiúság*. Már ebben a könyvben megtalálhatók azok az írói értékek és pedagógiai

sajátosságok, amelyek valamennyi kötetben olyan sikeresen tudták megteremteni a személyes közvetlenség hangulatát író és olvasó között. A magyar szexual-pedagógiai irodalomnak bölcs és praktikus, felvilágosító és életalakító terméke. Eszménye a „mosolygó lélek — tüzes szempár”. Alapvető gondolata, hogy a tiszta életre való nevelés két forrásból táplálkozik: Az eszménység kultuszából, mely a fiatal lelket a traszcendens értékek átéltetésével, belső nemességgel telíti. Lelkivilágát, érdeklődési irányát, életnézetét metafizikai, bízó optimizmussal itatja át. „Ne légy tavasz virág nélkül, ne légy égbolt, csillag nélkül, ne légy ifjú magasztos eszmények nélkül”. Másrészt pedig tudatában van Tóth Tihamér annak, hogy ez a magasabbrendű élet nem kész ajándék, hanem kemény akaratereővel és szívós kitartással nehezen kiharcolható, hosszú önnevelés győzelmes jutalmazásaképen elérhető cél. Ezért állítja pedagógiai tevékenységének előterébe az akaratereősítés, jellemnevelés szent kötelességét. Leghatásosabb eszköznek ehhez a lelkibeszélgetést érezte: szobájában vagy gyónatószekében, lelkigyakorlatos beszédei után vagy a cserkész-tábor tüzénél. Érthető tehát, hogy a „külömb nemzedék” kibontakozásához a legalkalmasabb előiskolának tekintette a Mária kongregációt és a cserkészetet.

Még fiatal pap korában megismerte a francia iskolaügyet és feltárult előtte az a veszély, amelyet az ifjúság vallástalan nevelése jelenthet. A világháború után láthatta, hogy minden érték romba dőlt vagy megfakult és az ország feltámadásának záloga csakis a művelt, nemes eszménységű áldozatos fiatalság lehet. Így helyezkedett nevelői célja a haza és erkölcs ketős vezércsillaga alá. Ezért hirdette első művében a „sancta castitas” egyén- és nemzetmentő hatását. „Minnden tisztalelkű fiúnak a szeme olyan szép, mint a túlvilági vizek nefejejtse... viszont amerre végig megy rettentő csatlósaival az erkölcstelenség bűne... lekonyulnak az addig magasra emelt ifjúi fejek, megroppan az acélos hátgerinc, összetörik a jellem...”

A könyvnek szinte felmérhetetlen hatására és arra a szent misszióra, amelyet az ifjúság körében betöltött, a hozzáérkezett hálás levelek vallomásai vetnek némi fényt. Mély szimbólumot ábrázol tehát Márton Lajosnak az a képe, amely szerint az Úr Jézus a fiúk között áll és egy Tiszta férfiúságot nyújt át nekik.

De bármely könyvét vizsgáljuk, azt találjuk, hogy Tóth Tihamér született pedagógus és maradandó hatású pszichagógus. A jellemképzés és akaratédzés részletkérdéseivel foglalkozik a Ne igyál! és Dohányzól? című könyve, amelyekben az élettan, a bűnügyi statisztikák, iskolai tapasztalatok és a lélektani megfigyelések bizonyító erejével mutat rá az alkohol

és nikotin romboló hatására a testi és lelki szervezetben egyaránt.

A Művelt Ifjú a nemes úri ember imanens külső törvényeit és a lelkiség finom kisugárzását állítja vonzó szintézisbe. Tóth Tihamér pedagógiai alapproblémájához, az önnevelő akaratédzés kötelező feladatához vezet el a Jellemes ifjú. Nagy visszhangot keltett a mű, és az eszménykutató ifjúság a Tiszta férfiúság után érthető várakozással fogadta. Ez a könyv a tóthtihaméri pedagógiának legsajátosabb megnyilvánulása. Eszmemenete az aktivizmus és idealizmus szerencsés frigyéből fakad. Először bemutatja a jellem önértékűségét és a személyiség legmélyében kikristályosodó összetevőit. Majd e rövid lélektani bevezetés után az apostoli buzgóság felelősségteljes hangnemében vizsgálja a jellemképzés akadályait. Végül pedig a jellemképzés gyakorlatára, az eszközök és módszerek leleményes felhasználására mutat rá. A megéltség közvetlenségét sugárzó fejtegetései elemi erővel és ihlető lendülettel ébresztik fel az olvasóban a vágyat, és a diadalmas küzdelemnek öntudatát a lelki nagykorúság után. Az akaratnevelés és jellemképzés modern eszközeit kodifikálja a szerző. Az örök eszményekbe vetett hit meggyőződésével mutat rá Tóth Tihamér arra a tapasztalati tényre, hogy a jellemileg magasabbrendű személyiség sajátos autonóm súllyal bír az osztályban, cserkész táborban és majd egyszer kint az életben. Az önmeggyőzés és akarat rugékonyság jól bevált normáit kapjuk praktikus tanácsaiban. Az idő felhasználásának művészetéről, a következetességnek, a rend megtartásának, a pontos és jól átgondolt napirendnek fegyelmező erejéről szóló példái nemcsak szemléletesek, hanem megindítóak is. A történelem és a jelenkor tanulságait vonultatja fel annak igazolására, hogy az igazi lelki béke és a maradandó siker forrása az elvek útmutatásához igazodó férfijellem elszánt következetessége: „Charaktere nicht Karriere!“ Az emberi lélek sajátos szerkezetének ismerésén alapuló fejtegetésnek a kényelemszeretet, feledékenység, hangulatalanság és egyéb gátlások hősi kiküszöböléséhez segítő jelmondatai a jellemképzés művészetének irányító programját adják. A mindennapi tapasztalás ugyanis beszédesen igazolja azt a tényt, hogy „az élet csak a hősöket koronázza meg, a gyáváknak, álmodozóknak bohócsapkát nyom a fejükbe“. Ezért az ő diákjának ez legyen a jeligéje: földön járva égbe törni (per angusta ad augusta!).

Ehhez az emberfeletti célhoz természetfeletti erőforrások szükségesek. Ide vezet el a Vallásos Ifjú és a Krisztus és az Ifjú. A nagyaratörő diáklélek kalaúza az istenkeresés utain. A könyvek célját ő maga jelöli meg. „Milyen új nemzedéket akarnak nevelni ezek a könyvek? Új nemzedéket, amelynek mélyebb a vallásossága, tisztább az erkölce, fényesebb a sze-

me, áldozatosabb a hazaszeretete, mint a régié volt". (11, 163.)

Műveinek hatását több összetevőben kell keresnünk. Először is külső előadásának újszerű és minden mélységesen komoly témakezelés mellett is páratlanul érdekes voltában. A fiúk, akik csak a kalandos, érdekfeszítő regényeket szokták olvasni (a Tiszta férfiúságból 48.000 drb forog közkézen — csak magyar nyelven!) megéreztek, hogy itt valaki lehozta számukra az örök eszményeket — mint egykor Sion Mózes a tízparancsolatot — az ő szellemi és érdeklődési körükbe. A régi igazságokat új nyelven, az ősi tartalmakat modern formában hozta közelebb és az elérhetetlennek hitt ideált a való élet nehézségeivel küzdő ifjú számára új hangszerelésben tette elérhetővé, sőt vonzóvá. Azok a diákok, akik először döbbentek rá az ifjúság lelki-szellemi igényeire, továbbá az erkölcsi és anyagi világrend belső ellentétességére, az eligazodás vágyával kerestek útmutató vezetőt. Olyat, aki számukra iránytű a Jelen kérdéseinek rájukszakadó zűrzavarában, azonkívül a próféta biztos tekintetével néz a Jövőbe és mutatja meg a világnézetek hullámváltozása, forrongása, sőt partszakadása közepette is az örök révsík körvonalait. Ezt hozta Tóth Tihamér a kinyilatkoztatás biztos ígéretével ajkán és egész magatartásán pedig az egyéni átélésnek jólbevált biztosítékával. Ezért fogadta a diákközvélemény olyan őszinte érdeklődéssel. Örömmel olvasták könyveit a fiúk, mert érezték a gondolatfűzésből az életközelség áramát. Észrevették, hogy itt nem elvont, tétel-elméleti oktatást kapnak, hanem átélte és átéltemélkedett, meglehetősen hangulatos leveleket, melyek az író személyes varázsával és lenyűgöző közvetlenségének szuggesztív igézetével vonzzák, sodorják, tüzelik a bűvkörükbe került lelket. Azok a kamaszfiúk, akik az önállóságnak ifjú-titáni szédületében már-már kicsúsztak a nevelői ráhatások jóakaró korlátai közül, azok Tóth Tihamér könyveit újszerű és aktuális alaphangjuk miatt érdeklődő tisztelettel vették kezükbe. Pedagógus-egyéniségéből és nevelői céljaiból következett, hogy az ifjúság lélektani igényeit, sőt a mindennapi helyzet adottságait írásaiban, beszédeiben, mindig szem előtt tartotta. „Ha a hallgatók kiérzik, milyen eleven erővel hullámszik ebben a szónokban a kegyelmi élet, mint nyög, sajog, vívódik és szenved az ő lelke is a természetfeletti élet magasfeszültségű árama alatt és mennyire minden öröme az, mennyire szent személyes ügye, hogy hallgatóinak lelki lámpásaiból minél többet kapcsolhasson be ebbe az éltető krisztusi áramba — igen, az ilyen prédikáció korszerű és modern". (8, 145.)

Könyveivel, személyes érintkezéseivel egy új, értékes diáktípus kibontakozását segítette elő. Az ő eszménye a csillogó szemű, talpraesett, nemesen érző tevékeny ifjú volt. Művei a derűs optimizmust lehelik és sürgetik. Az ő diákjait az egészséges aktivizmus, a szent célokért izzó férfias tettvágy jellem-



zi. Ezek tehát nem áhitattól csöpögő ábrándozók, hanem feszülő izmú cselekvő, alkotó életművészek. A hittanórákat olyannak kívánta ő maga is, hogy azokon ne száraz, poros elméletek lélek nélküli recitálása folyjon, hanem frissen lüktessen a mai élet szívverése. Ezért minden tanítását a lelkesítő bátorítás, a felsőbbrendű hangulatosság meghittsége ragyogták át. Ifjúsági műveivel azt akarta elérni, hogy több legyen ebben az országban „a boldog, mosolygós gyermeki lélek, a tágra nyílt, csillagfényes gyermek szem.” (3, 5.). Annak a diadalmas világnézetnek akart ő híveket toborozni, amely örülni tud a természet szépségeinek, el tud merülni a művészetnek, az életörömnél minden tiszta megnyilvánulásában és a földi létnek adottságait is a felsőbbrendű ember nemes idealizmusával tudja nézni.

Lehetetlen volt szavának meggyőződést sugárzó ízzásából, írásainak karizmatikus fenköltségéből fel nem ismerni egy magasztosabb életstílus számára toborzó prófétát; — s miként a ravennai asszony megérezte Dantén, hogy a túlvilágot is megjárta, hasonlóképen nem maradt rejtve, sőt nem maradt hatástalan az a szuggesztív varázs, amely a „rádióapostol”-nak, a „cserkészpap”-nak egyéniségéből áradt. A Vallásos Ifjú c. kötetből oldalszámra lehetne példákat felsorolni, hogy iparkodik Tóth Tihamér emberlétünknek véges szálaát is beleszőni abba a szövétnekbe, amelynek fénye örök távlatokat világít be. Így sikerül neki a jellemben és öntudatban testetöltő értékeket a végtelen értékrend számára lefoglalni. Tóth Tihamért finom probléma-érzéke elsegítette a diáklelek legmélyebb rétegeihez. Közvetlenségében is szuggesztív egyénisége pedig olyan hatásosan tudta ez a vezérre vágyó diákságot megragadni, hogy bátran mondhatjuk: egy új világnézeti tájékozódást indított meg közöttük. Neve fogalom, műveinek olvasása pedig élmény, — sőt iránymutatás és memento! Pedagógiai értékeszméje a gyakorlati valóságszemléletnek és az elvi hivatástudatnak frigyéből alakult ki. Ezekből a jellemlélektani összetevőkből kapta Tóth Tihamér nevelői eljárása a legmélyebb ihletéseit s ugyancsak ezek a tényezők avatják szellemi örökségét időállóvá és hatékonyá.

*Visy József dr.*

## Az új olasz nőnevelés.

A Carta della Scuola XXI. cikkelye („dichiarazione”) a női iskolák új rendjét állapítja meg. („Ordine delle Scuole Femminili”). Az a különös figyelem, amellyel a társadalom az új nőnevelés kérdéseit kísérte, a sajtó és szakemberek hozzászólásai s magának Bottai nemzetnevelési miniszternek rádióelőadásai igazolják, hogy jogos és időszerű volt más alapokra helyezni

a női nevelést s megvonni törvényesen is azt a határt, ami a fiúk nevelésétől valójában minden időben elválasztotta.

Az iskolák állami rendezését siettette az a körülmény is, hogy a fascista Itáliának, amely időközben Abesszíniával és Albániával izmosodott, egyre fokozódó igényei támadtak földön, égen és tengeren. Semmi sem észszerűbb, mint hogy a Regim elősegítette, vagy kitermelte azokat a kategóriákat, amelyek támogatják az államot életprogramjának a megvalósításában. Az új viszonylatok követelték az eddigi értékek újrátvizsgálását, újraértékelését is. Elérkezett az iskolaügyek átrendezésének az órája is. Így az Állam most már az iskolán át mindent követelhet a „sejtektől“, a polgároktól, mert mindent ad, mindenről gondoskodhatik, mert éppen ennek a lehetőségnek a megvalósítására hivatott az iskola.

A fascista iskolatörvények így lépést tartottak az olasz politika mai feladataival. Az alapvető elgondolás az volt, hogy mindenki a tehetségéhez mért helyen dolgozzék, ott érvényesüljön, mert a mindennél előbbvaló Államnak az érdeke ezt kívánja. Hogy ki hova való, az eldől az iskolai évek alatt s minden tehetség előtt nyitva áll az út. De a mult tapasztalatai azt igazolják, hogy részint a helytelen irányítás, részint hiúsági, előrehaladási és más okok miatt sokan visszaéltek a pályaválasztási szabadsággal. Az Állam, az új iskolai törvénnyel, most ennek elejét veszi. Elsősorban is alapvetően körülírja mindkét nemnek a foglalkozási ágát s azokat az eseteket, amikor egyik a másik területére átléphet.

Hogy egyenlő értékű-e a nő és a férfi, arról ma már nem kell vitatkoznunk, — jelentette ki Bottai miniszter egyik rádióbeszédében. A női kisebbségről szóló tanok az antifeminista irodalom körébe tartoznak s nem a gyakorlati életbe. Az ellenvetéseknek fölébe kerekedett a feminizmus, amelyik a női hivatást átértékelve, egyenlő jelentőségre emeli. Hogyan kell ezt az *átértékelést* elképzelnünk? A végzett munka értéke alapján! A korporatív állam berendezésében az összehasonlítás alapja ugyanis kizárólagosan a munka. A munka közös kötelesség és megvalósítja a férfi és nő között az emberi egyenlőséget. A kötelesség szociális jellegű: feltételekhez és a nemzeti közöség céljaihoz kötött. Mivel szociális kötelesség, azaz szociálisan determinált, a férfi és a női munka alapvetően elkülönült. Munkájuk mindig különböző, még akkor is, ha egy az elnevezése. Ha ennek a különbözőségnek az alapjáról van szó, méltányolni kell a női munkának a rendeltetésszerű különbözőségét. Ez lehet az az alap, hogy kiépítsük a helyes feminizmusnak, a jól értelmezett nőiességnek az elvét s nem az „elférfiasítását“. Ez az áramlat szükségszerűen az idők szava, ami ma minden területen érvényesül. Teljes megfelelője pl. a művészetben az anyag-

szerűség elve. Arról van ugyanis szó, hogy a fiziológiailag teljesen más irányú, de nem alacsonyabbrendű élethivatásra rendelt női erőket nem lehet büntetlenül más területre átváltani. Ezek szerint a helytelenül fölfogott feminizmus a fascista államban a múlté lett.

Itália a fent elmondott elvek alapján sajátos fascista feminizmust épített ki. *A maga helyén* elismeri ugyan a nőt minden téren, de elsősorban a család szolgálatába rendeli. Előkészíti és megkönnyíti a nők visszatérését a családhoz. Az emberi munkának minden sejtjében résztvehet a nő, de női viszonylatban, amire testi- és lelkivilága determinálja. Amikor a korporatív rend eltéríti a nőket bizonyos pályáktól, nyilvános és magán hivataloktól, az Állam érdekében is gyakorlati hivatást teljesít: visszavezeti a nőt sajátos rendeltetéséhez; ahová az életpályák egészségtelen eltolódása miatt már azok sem mehettek, akik akartak. — Taníthat-e nő? veti fel a kérdést Bottani miniszter rádióelőadásában. Kétségkívül! Sőt, kell is, hogy tanítson. De csak a tanításnak olyan fokozataiban és csak olyan tantárgyakban, amelyekben a férfi tanerő már fiziológiailag sem arra rendelt s már ezért sem lehet vetélytársa a nőnek. — Minden téren: tudományban, művészetben, sportban és így tovább, van a nőnek sajátos, elidegeníthetetlen része. A rendelet tehát nem zárja el a lehetőségét annak, hogy a nő az élet minden területén kivegye a részét és együtt harcoljon a férfivel a mindennapi kenyérért. Csak egyet nem tűr: A nő testi és lelki berendezésével teljesen ellentétes hivatás betöltését. Ez bűn a nőért, bűn a társadalomért és az Államért. Már pedig Itáliában minden az Államért van és az Állam mindenkiért. Ha valaki nem azt a munkát végzi, amire szellemi és fiziológiai adottságai kötelezik, nemcsak az állam gépezetének árt, hanem a közösségnek, embertársainak is. Így az Állam mindenki javára cselekszik, ha erejének érvényesítésével *nem*-mel válaszol minden visszaélésre.

Miután így meghatározták a nő helyét és szociális hivatását, elsősorban a fascista életben, a törvény gondoskodott arról, hogy a cél elérésére megfelelő tanintézetek is álljanak rendelkezésül. A két nem elkülönítése már megkezdődött a vegyes iskolák átszervezésével, amivel rést ütöttek az eddigi koedukációs módszeren. Már ez jelzi a női munkák új irányát. Természetesen minden átmenet nélkül nem változtatja meg a rendelkezés az eddigi formákat, amennyiben a leányok továbbra is látogathatják a közös iskolákat, sőt az elemi és középső fokra is utaltak, mert azokban a típusokban külön leányiskola nincsen.<sup>1</sup> Ez iskolatípus alsó három éves tagozata, azt a feladatot

<sup>1</sup> Ember Ernő dr. »Az olasz köznevelésügyi alaptörvény«. Protestáns Tanügyi Szemle. 1939/40.

tűzi maga elé, hogy a nőket a férfiakétól különböző hivatásuk teljesítésére minél alkalmasabbá tegye.

Milyen utakat kereshet tehát az ifjú leány, amikor elhagyja az elemi iskola padjait? Vagy olyan tanulmányokat folytat, aminek a lényege a férfi és a nő különböző képességének, értelmi és erkölcsi irányainak nem áll útjába, vagy előkészül a házi és családi életre, női hivatásának a gyakorlására, olyan kulturális keretek között, amelyekbe beletartozni nélkülözhetetlen egy „harmonikus női személynek“.

A női iskoláknak szóló új rendelkezéseket a XXI. „dichiarazione“ tartalmazza (Ordine della Scuole Femminili) s világosan meghatározza a női munkának az új célját, az egységesítésnek az elveit: a tudomány és a munka között. „A nő nem töltheti be egészen és helyesen szociális küldetését, ha nincs tudományosan előkészítve, ha nem meveli és fejleszti összes értelmi képességét, ami „megadja a női jelleg vidámságának és biztonságának bélyegét.“ Ez a jelleg az élet valamennyi problémájának a tisztánlátásából ered.

Megkezdí tehát a fiatal leány a középiskolák látogatását, erkölcsi és értelmi formálásának első igazi helyét. Belép azután a 3 évfolyamú női intézetbe, majd a kétéves Magisteroba, szellemi tantárgyai mellett fokozatosan megismerve a női testi munka formáit is. Így készül fel „észszerűen, testileg és lelkileg, a háznak a kormányzására.“ Ily előkészítés mellett az a nő is, aki még nem szentelheti magát a családnak, taníthat az ovódáknak, vagy tovább tanulva megszerézheti a képesítést azokra a területekre, ahová hajlamai irányulnak, s megnyílik előtte az egyetem is. A női iskolák is, természetesen „egymásból nyílnak“, vagyis a továbbjutás az eddiginél sokkal fokozottabban csak akkor lehetséges, ha a leány a megelőző fokokban, a rendszeres ellenőrzés, s vizsgálatok után mindenképpen bebizonyítja alkalmasságát arra, hogy ismét „továbbmehet“. Ez a megvizsgálás a legteljesebb pártatlansággal és lelkiismeretességgel történhet, mert az egész rendszernek olyan a felépítése, ami szinte teljesen kizár minden igazságtalan kedvezményt, — a tehetség rovására.

A szelektálást a fasizmus létérdeknek tekinti s nagyon komolyan veszi. Hiszen a helyes kiválogatódáson nyugszik az Állam ereje s ezen át a polgárok boldogulása. Az állam éberén őrökdi azon, hogy mindenki a megfelelő helyre kerüljön. És a fasizmus vigyáz arra, hogy az a nő, már pedig a legtöbb nő, aki az otthon, a család boldogságáért küzd, erre a küzdelemre ne felületes „kulturális javakkal“ „felszerelten“ induljon. Erről valamennyi női iskola gondoskodik. Az összes női tantárgyak közt azonban első helyen állnak a gyermeknevelés és a háztartástan, kiegészítik egészségügyi és árutani ismeretekkel s gya-

korlati házi munkálatokkal. A nemrégiben megjelent iskola-törvény (Carta della Scuola) tehát a nők részére s olyan iskola-fajokat írt elő, ahol értelmi és „manuális” elfoglaltságuk tes-tükre és lelkiükre szabotott. Öntudatosította, amit eddig legfel-jebb rendszertelenül, inkább hallomás útján tudtak, öntuda-tosította, amit eddig legtöbbször ösztöneikre bízta.

A női iskolák berendezésének pontos ismertetése külön ta-nulmány feladata lenne. Erre teljes egészben már azért sem vállalkozhattunk, mert a törvény is csak az alapokat jelöli meg s a részletek kidolgozásában a jövő iskolai év kezdetére vár-ható a teljes egység. El kell még azt is mondaniuk, hogy ez a Scuola femminile a gyakorlatban eddig is megvolt úgy, hogy alapelveit tekintve, már a fascizmus első évétől a mostani tör-vényes megvalósulás elveit követte. De az intézményes átszer-vezés lélektani pillanata most érett be s ez lehetővé tette a lát-szólag máról-holnapra történő változást. A „változást” az isko-lákkal párhuzamosan számos ifjúsági szervezet (G. U. F. G. I. L. ecc.) is előkészítette.

Ezek tehát azok az utak, amiket a fascizmus jelöl a nők-nek. Nem szárazak, és nem fáradságosak, mert természetsze-rűen következnek a fascizmusból, aminek a légkörében már tizenhét évesen élnek. E rendszer parancsa; szánja rá ma-gát mindenki teljes tudásával céljaira, erkölcsi, családi és pol-gári hivatására. A fascizmust nem érheti az a vád, hogy elzárja a nők elől a tudomány útját. Ezt csak azok híresztelhetik, akik nem ismerik a mai Itáliát. A fascizmus csak gátat vet a nők beözönlésének olyan területeken, ahová őket valójában mindig a kényszer, a rendezetlen társadalmi állapotok, vagy az eman-cipálódásnak valami nevetséges túlhajtása vezette. A Carta della Scuola megjelölte azokat az utakat, amiket a nők követ-hetnek s ezek megtartását az Állam minden erővel ellenőrzi. Azokon a területeken pedig, ahol a nő munkaereje társulhat a férfiével, feltárja sajátos részvételüknek módját.

*Tóth Ervin dr.*

## Magyar nyelv.

### A mondat tárgya.

#### I. osztály.

#### Óravázlat.

#### I. Számonkérés.

1. Petőfi: Kis-Kunság.

2. Írásbeli: Utam az iskolába; Első kirándulásom.

#### II. Ráhangolás.

A tómondatról szóló ismeretek rövid felújítása annak észrevéttetésével, hogy rövideége miatt sokszor alkalmatlan a gondolatok értelmes és pontos kifejezésére.

#### III. Célkitűzés.

A tárgy tüzetes megismerése.

#### IV. Tárgyalás.

1. Példamondatok gyűjtése: a *Vacsora után* c. tanuló-fogalmazvány felhasználása:

*Édesapám olvasott. Édesanyám varrt. Én tanultam. Öcsém játszott. Nagyanym a kályhát gondozta. Kedveljük a meleget. Engem nyolc órákor ágyba küldtek. Szeretek korán lefeküdni.*

2. Tartalmi elemzés.

3. Alaki vizsgálat.

4. A nyelvi ismeret megállapítása.

5. Begyakorlás.

#### V. Összefoglalás.

Házi írásbeli feladat: *Mit csináltam vasárnap?*

#### Tanítás.

#### I. Számonkérés.

1. Mely költeményben gyönyörködtünk legutóbb, H? (Petőfi Sándornak *Kis-Kunság* c. versében.) Miről szól, T.? (Egy kiskunsági tájképről.) Hol van a Kis-Kunság, S.? (Pest vármegye déli részén.) Említs néhány kiskunsági helységet, K.! (Kiskunhalas...) Miért írt Petőfi oly nagy szeretettel a Kis-Kunságról, G.? (Szülőföldje... Itt töltötte gyermekéveit...) Hogyan keletkezett ez a remekmű, D.? (Petőfi látogatóban volt a Kis-Kunságban, s amikor hazatért Pestre, visszaemlékezett a szép vidékre, s verset írt róla.) Hány részre tagoltuk versét, L.? (Két részre: 1. a költő hazagondol a Kis-Kunságra; 2. elmond-

ja, hogy mit lát.) Ismertesd az első részt, R.! (A költő újra látta szép szülőföldjét... Szemét behunyja és lelki szemeivel nézi a Kis-Kunságot...) Miből áll a második rész, P.? (Képsorozatból.) Nevezd meg a képeket! (A puszta közepén; a göbölcsorda; élet az érben; kútágas, délibáb, homokbuckák; a tanyák; a város.) Elevenítsük meg az egyes képeket a tetszésszerinti könyv nélküli segítségével! Ki tanulta meg a pusztai képet? K.! (Forró nyárközép van...) Következik a göbölcsordáról szóló rész. D.! (Gazdag legelőkön Visz az út keresztül...) Milyen élet van érben? S.! (Itten a lapályon Egy ér nyúlik végig...) A következő képről beszéljen — F.! (Amott egy ágas Áll szomorúan...) Lássuk a tanyai képet! H.! (Nagy sokára egy-egy Tanya tünedez fel...) Milyenek a város körvonalai? R.! (Végre ott a város...) Milyen sorrend szerint mutatja be Petőfi a kiskunsági tájképeket, G.? (A puszta közepéről elindul déltájban a város felé, s leírja, milyen tájképeket látott, míg naplementekor a városba ért.) Miért oly eleven az egész költemény, K.? (Minden cselekszik valamit: a nap kapaszkodik fölfelé; a göbölcsorda heverész; a halászmadár megcsapja szárnyával a vizet; a gém nyújtogatja a nyakát; a gólya a víz alá üti csőrét, majd felemeli fejét, egyet nyel és kényesen körülnéz; a búbics keservesen jajgat; a kútágas elmerengve nézi a délibábot; a délibáb egy ütött-kopott vén csárdát emelt a magasba; a szél építi és dönti a homokbuckákat; a varjú károg; a komondor csavarog; a nehéz mag lehúzza a kalászt; a felhők elvonnak fölöttünk; a szélmalom cigánykereket hány.) Látjátok, Petőfi mennyi szépséget fedezett fel az egyhangúnak vélt alföldi rónán?! Ő az Alföld rajongója.

2. Remélem, ti is elévenségre törekedtetek fogalmazványaitokban. Olvasson M.!

#### Első kirándulásom.

Második elemibe jártam, mikor először kirándultam. Az iskola hajókirándulást rendezett a Maros torkolatához és a szerb határhoz.

Amikor a hajóra ültem, nagyon meg voltam lepődve. Először a fedélzeten tartózkodtam, később a hajó gyomrába is ellátogattam. Nem gondoltam volna, hogy a hajó olyan nagy. A fedélzeten a víz hullámaiban gyönyörködtem. A parti fűzfák úgy látszottak, mintha integetnének. A hajó erős füttyülésétől sokszor megrezsentem. Szinte észrevétlenül siklottunk a vízen. Mikor a Maroshoz értünk, megfordultunk, és a szerb határ felé igyekeztünk. Ott elénekeltük a Himnusz-t. Utána hazafelé hajóráztunk.

Sohasem felejttem el szép első kirándulásomat. (M. L.)

Megértettük-e M. írását? H.! (Megértettük, mert jó mon-

datokat írt, és természetesen sorrendben ismertette a kirándulást.) Használt-e szép kifejezéseket? (A jelentkező tanulók: Lement a hajó gyomrába; A fűzfák integettek; A hajó észrevétlenül siklott a vízen; Az erős fűtyülésre megrezzent.) M. nemcsak egyszerűen, hanem szépen is írt. Jól tagolta-e írását? R.! (Jól tagolta: először megtudjuk, hová rándult ki; azután leírja a kirándulást; a végén pedig azt mondja, hogy nem felejtí el soha ezt a napot.) Ez valóban szép tagolás. Lássunk még egy kis helyesírást is! Hogyan írtad ezt: *szerb határ*? (Nagy kezdőbetűvel és két szóba.) Mit szóltok hozzá? F.! (*Szerb határ, magyar nép, német zászló* mind kis kezdőbetű és két szó.) Ugy van. Hogyan írtad a *Maros* szót? (Nagy betűvel, mert tulajdonnév.) *Gyönyörködünk*? (Két *t*-vel.) Mi a töve? (Gyönyörköd. Ezért úgy kell írni: *gyönyörköd-tünk*.) Ugy bizony. *Siklottunk*? (Két *t*-vel, mert múlt idejű ige és magánhangzó van a jel előtt.) *Elemi*? (Két *l*-el.) Néhányan tiltakoznak! S.! (Egy *l*-lel kell írni.) Bizony egy *l*-lel; erről már sokszor volt szó, tehát ne felejtjük el! Nagyon kíváncsi volnék még néhány fogalmazványra, de-ma még nagyon sok más dolgunk van.

## II. Ráhangolás.

Melyik a legrövidebb mondat, K.? (A puszta mondat.) Mondjunk példákat a Kis-Kunságról, s elemezzük őket! F.! (*A nap kapaszkodik.* Mit állítunk? *Kapaszkodik.* Ez az állítmány. Ki kapaszkodik? *A nap.* Ez az alany.) H.! (*A gulya heverész...*) Mi a puszta mondat, B.? (Állítmányból és alanyból áll.) Mi az állítmány, F.? (A mondatnak az a főrésze, amellyel valamit állítunk. Kérdése: *mit állítunk?*) Melyik szófaj szokott leginkább állítmány lenni, G.? (Az ige.) Mit fejez ki az ige? (Cselekvést, történést.) Miért nem keressük akkor az állítmányt a *mit csinál?* vagy a *mi történik vele?* kérdéssel? (Mert az állítmány nem mindig ige, van névszói állítmány is.) Mondjunk névszói állítmányú puszta mondatokat! R.! (*A legelő kövér.* Mit állítunk? *Kövér?* Ez az állítmány, mint szófaj: melléknév, mert tulajdonságot jelent.) N.! (*A gém madár...*) Mi az alany, L.? (A mondatnak az a főrésze, amelyről valamit állítunk. Kérdései: *ki? mi? kik? mik?*) Mely szófajból lehet alany? (Főnévből és főnévként használt szóból.) Lássunk néhány mondatot! G.! (*A pióca lusta.* Mit állítunk? *Lusta.* Ez az állítmány. Mi lusta? *A pióca.* Ez az alany, mint szófaj: főnév, mert állatnak a neve.) Z.! (*A puszta csendes...*) Kifejezhetjük-e magunkat mindig értelmesen és pontosan a tőmondattal, D.? (Nem, mert nagyon rövid.) Mit kell tehát vele gyakran csinálni? (Ki kell bővíteni.) Már a tanév elején megismertük nagyjából a mondat bővítőrészeit. H.! (A mondat bővítőrészei a tárgy, határozó és jelző.)



### III. Célkitűzés.

Most ismerkedjünk meg közelebbről a mondatnak egyik bővítőrészevel: a tárggyal! [Tábla, füzet.]

### IV. Tárgyalás.

#### 1. Példamondatok gyűjtése.

A mult tanévben egy I. oszt. tanuló a következőképpen fogalmazta meg a *Vacsora után* c. feladatot [tábla—füzet]: *Édesapám olvasott. Édesanyám varrt. Én tanultam. Őcsém játszott. Nagyanyám a kályhát gondozta. Kedveljük a meleget. Engem nyolc órákor ágyba küldtek. Szeretek korán lefeküdni.*

#### 2. Tartalmi elemzés.

Vizsgáljuk meg fogalmazványunk mondatait! Olvasd el az első mondatot, G.! (*Édesapám olvasott.*) Elemezd! (Mit állítunk? *Olvasott.* Ez az állítmány. Ki olvasott? *Édesapám.* Ez az alany.) Szerkezete szerint milyen mondat? (Pusztá mondat, mert csak állítmány és alany van benne.) Kielégít-e bennünket ennek a mondatnak a jelentése? (Nem.) Mire vagyunk még különösen kíváncsiak? (Mit olvasott?) Elégítsük ki kíváncsiságunkat, és illesszük bele a hiányzó mondatrészt! P.! (*Édesapám újságot olvasott.*) Helyes. [Tábla — füzet.] Elemezzük most a mondatot! S.! (*Édesapám újságot olvasott.* Mit állítunk? *Olvasott.* Ez az állítmány. Ki olvasott? *Édesapám.* Ez az alany. Mit olvasott? *Újságot.* Ez a bővítőrész, mégpedig tárgy, mert *mit?* kérdésre felel.) Mit értünk el azzal, hogy pusztá mondatunkat kibővítettük tárggyal, L.? (Értelmesebb lett...) Elemezd a következő mondatot, M.! (*Édesanyám varrt.* Mit állítunk? *Varrt.* Ez az állítmány. Ki varrt? *Édesanyám.* Ez az alany. Ez a mondat tömondat, mert csak állítmány és alanyból áll.) Kielégíti-e érdeklődésünket? (Nem; az is érdekelne bennünket, hogy mit varrt.) Bővítsd ki a mondatot! (*Édesanyám kötényt varrt.*) [Tábla — füzet.] Kérdezd az új mondatrészt! (Mit varrt? *Kötényt.* Ez a tárgy, mert a *mit?* kérdésre felel.) Milyenné teszi beszédünket? (Értelmessé.) — A következő mondatot lehetőleg segítségem nélkül elemezzük! Z.! (*Én tanultam.* Mit állítunk? *Tanultam.* Ez az állítmány. Ki tanult? *Én.* Ez az alany. Az is érdekel bennünket, hogy mit tanult. A tömondatot ki kell bővíteni tárggyal. Az új mondat: *Én földrajzot tanultam.* Mit tanultam? *Földrajzot.* Ez a tárgy, mert a *mit?* kérdésre felel.) [Tábla—füzet.] — Tovább B.! (*Őcsém játszott...* Ki kell bővíteni tárggyal: *Őcsém katonásdit játszott...* [Tábla—füzet.] — Folytassa J.! (*Nagyanyám a kályhát gondozta.* Mit állítunk? *Gondozta.* Ez az állítmány. Ki gondozta? *Nagyanyám.* Ez az alany. Mit gondozott? *A kályhát.* Ez a tárgy. Ennek a mondatnak van tárgya, így pontos a jelentése.) [Tábla — füzet.] Mondd a mondatot tárgya nélkül! (*Nagya-*

*nyám gondozta.*) Értelmes mondat? (Nem értelmes.) Szükség van-e tehát a tárgyra? (Szükség van rá, mert beszédünk nélküle hiányos lenne.) — Hallgassuk meg G.-t! (*Kedveljük a meleget... Mit kedvelünk? A meleget...*) [Tábla—füzet] — H.! (*Engem nyolc órákor ágyba küldtek... Kit küldtek? Engem...*) [Tábla—füzet] — Fejezze be N.! (*Szeretek korán lefeküdni. Mit állítunk? Lefeküdni.*) Jobban ügyelj! (*Szeretek. Ez az állítmány... Mit szeretek? Lefeküdni...*) [Tábla — füzet.]

Mi különbség van eredeti fogalmazványunk első és második fele között? G.! (Első fele főmondatokból, második fele bővített mondatokból áll. Az első rész nem volt eléggé értelmes. Tárggyal kellett a mondatokat kibővítenünk, hogy értelmesek legyenek. A második rész mondatait nem változtattuk meg, mert jelentésüket a tárgy pontossá teszi.) Olvasd el fogalmazványunkat az összes tárgyak elhagyásával! B.! (*Édesanyám olvasott. Édesanyám varrt. Én tanultam. Öcsém játszott. Nagyanyám gondozta. Kedveljük. Nyolc órákor ágyba küldtek. Szeretek korán.*) Milyen volt? (Nem eléggé értelmes. Egyik másik mondat így teljesen értelmetlen.) Most olvasd el a tárgyakkal együtt! (*Édesapám újságot olvasott. Édesanyám kötenyt varrt. Öcsém katonásdit játszott. Nagyanyám a kályhát gondozta. Kedveljük a meleget. Engem nyolc órákor ágyba küldtek. Szeretek korán lefeküdni.*) Most milyen volt? (Tökéletesen érthető.) Értelmes lenne-e beszédünk tárgy nélkül? (Az osztály: Nem.)

### 3. Alaki vizsgálat.

Most vizsgáljuk meg közelebbről mondataink tárgyát! Milyen szófajok alkotják a tárgyat? G.! (*Újság* = főnév, *kötény* = főnév, *földrajz* = főnév, *katonásdi* = főnév, *kályha* = főnév, *meleg* = melléknév, *engem* = névmás, *lefeküdni* = főnévi igenév.) Legtöbbször mi a tárgy? (Főnév.) Mi lehet még? (Melléknév, névmás, főnévi igenév.) Vagyis minden főnév helyett használt szó. Az utolsó mondatot így is mondhatom: *Szeretem a korai lefekvést.* Milyen szófaj a *lefekvés* szó? (Az osztály: Főnév.)

Figyeljük meg, hogy van-e a tárgynak ismertető jele, vagyis ragja! S.! (*Újságot.* Ragja a *t.*) Hány *t*? (Egy *t.*) Mi az az *o* hang? (Ejtéskönnyítő magánhangzó.) Tovább! (*Kötenyt,* ragja egy-*t*; *Kályhát,* ragja egy-*t*; *meleget,* ragja egy-*t*; *engem,* nincs ragja.) Mondd a-*t* raggal! (*Engemet.* Így is jó.) Mondd el az előző mondatot ragtalan tárggyal! (*Kedveljük a meleg.* Nem lehet a-*t* ragot elhagyni.) Folytasd! (*Lefeküdni,* nincs ragja.) A tárgyat használt főnévi igenév mindig ragtalan. Mi tehát a tárgy ragja, L.? (A tárgy ragja egy-*t*, ez néha el is hagyható, a főnévi igenév mindig ragtalan.) Mivel téveszthető köny-

nyen össze írásban a tárgy ragja, S.? (A mult idejű ige kettős -tt jelével.) Hogyan lehet őket megkülönböztetni, K.? (Ha *kit? mit?* kérdésre felel, akkor tárgy, ha pedig *mit csinál? mi történik vele?* kérdésre felel, akkor ige; a mult idő jele mássalhangzó után egy-t, magánhangzó után két-tt.)

#### 4. A nyelvi ismeret megállapítása.

Foglaljuk össze a tárgyra vonatkozó tudnivalókat! H.! (A tárgy a mondatnak az a bővítőrésze, amely a *kit? mit?* kérdésre felel. A mondat tárgya lehet főnév, vagy főnév helyett használt más szó. Ragja egy-t, ez néha el is maradhat, de a főnévi igenév mindig ragtalan.) Mondd el te is, B.! (—) Még egyszer, L.! (—)

#### 5. Begyakorlás.

Gondoljunk tárggyal bővített mondatokat arról, hogyan járt János vitéz az óriások országában! A táblához megy T.! [A mondatok a táblára és a füzetbe kerülnek.] Halljuk G.-t! (Az óriások kösziklát ebédeltek.) Irjuk! Ismertesd a helyesírást! (A mondat végén pont van, mert kijelentő mondat; *kösziklát* = tárgy, tehát egy-t; *ebédeltek* = mult idejű ige, mássalhangzó után egy-t.) Tovább D.! (János elfogadta a meghívást.) Irjuk! Erről beszél L.! (Kijelentő mondat, tehát pont van a végén. *Elfogadta* = mult idejű ige, két t-vel ejtjük, de úgy írjuk: *mondata*; *meghívást* = tárgy, tehát egy t.) K.! (Ne bánts minket!) Irjuk! (—) Jól írta, R.? (A végére fölkiáltójel kell, mert felszólító mondat. A *ne* tiltószó mindig egymagában áll. *Bánts* = ige a felszólító módban, töve: *bánt*, a *j* módjellel átalakult s-sé; *minket* = tárgy, ragja egy t.) ...

#### V. Összefoglalás.

Mivel ismerkedtünk meg a mai alkalommal, K.? (—) Mi a tárgy, S.? (—) Mire való a tárgy, B.? (—) Mire kell ügyelnünk írásunkban, G.? (—)

Házi fogalmazványunk címe: *Mit csináltam vasárnap?* Gondoljatok arra, hogy minél több tárgy és mult idejű ige legyen írástokban!

A tábla és a füzet képe:

#### A mondat tárgya.

Vacsora után

Édesapám újságot olvasott. (Mit?)

Édesanyám kötényt varrt. (Mit?)

Én földrajzot tanultam. (Mit?)

Öcsém katonásdit játszott. (Mit?)  
Nagyanyám a kályhát gondozta. (Mit?)

Kedveljük a meleget. (Mit?)

Engem nyolc órákor ágyba küldtek. (Kit?)

Szeretek korám lefeküdni. (Mit?)

Az óriások kösziklát ebédelték. János elfogadta a meghí-  
vást. Ne bánts minket!...

Szántó Lőrinc.

## Történelem.

### A XVII. század magyar történelmi eseményeinek ismertetése.

Tanítás a polgári fiúiskola IV. osztályában.

Az alábbi történelmi ismételési alaki kellékei ugyanazok, mint amelyeket A Cselekvés Iskolája VII. évf. 7—8. számában írt hasonló tárgyú tanítási mintával kapcsolatban közöltem. Itt csak azt jegyzem meg, hogy a történelmi események újszerű szempontok szerint való ismételésének, az ú. n. történelmi keresztmetszet (grafikon) készítésének megkönnyítésére, ill. könnyebb elvégzése céljából a grafikon keretét a tanulókkal otthon előzőleg elkészítettjük. Ezt u. i. már egy példa után fennakadás nélkül, könnyen s hamar elkészítik tanulóink. Éppen csak a vizsgálandó szempontokat kell velük előzőleg közölni. Az előre elkészített keret lehetővé teszi a tulajdonképpeni munkának: az új szempontok szerint való ismételésnek behatóbb, alaposabb elvégzését.

#### Óravázlat.

#### I. Előkészítés.

1. *Érdekkeltés.* A XVII. század jellemző eseményeinek megállapítása.

2. *Célkitűzés.* A XVII. század többféle intézményének állapota és ezek grafikai ábrázolása.

#### II. Tárgyalás.

A királyi hatalom, az alkotmány, a hadrendszer, az igazságszolgáltatás, a népesedés állapota, területi változások és a jobbágy-ság helyzete.

#### III. Begyakorlás.

Összefoglalás. (Áttekintés.).

## I. Előkészítés.

1. *Érdekkeltés.* Mivel foglalkoztunk a mult órán, S? (A XVII. század magyar történetének s az egyidejű külföldi események kortábláját állítottuk össze.) Melyek a század kiüt-köző, jellemző eseményei, P? (Az ellenreformáció, az alkotmány- és a vallásszabadság küzdelmei, a felszabadító hábo-rúk és a korlátlan királyi hatalom jelenségei.) Milyen királya-ink uralkodása tölti ki ezt az évszázadot, B? (A XVII. század magyar királyai: Rudolf, II. Mátyás, II., III. és IV. Ferdinánd és I. Lipót.) Uralkodott IV. Ferdinánd is, H? (Ez a királyunk nem uralkodott, de mert fejét a Szent István koronája ékesí-tette, ezért szerepel a magyar királyok sorrendjében.)

2. *Célkitűzés.* Miután a mult órán felújítottuk a XVII. század magyar és külföldi egyidejű eseményeit, beszéljük meg a mai alkalommal e század néhány intézményének állapotát és állapítsuk meg ezek grafikonját.

## II. Tárgyalás.

Kezdjük meg vizsgálatunkat a királyi hatalom állapotával!

Ki ennek a századnak sorban az első magyar uralkodója, B? (E század magyar uralkodóinak sorát Rudolf nyitja meg, de ő már az előző században — 1576-ban — lépett a trónra.) Milyen szellemben uralkodott Rudolf, K.? (Rudolf csak kedv-teléseinek élt, — országgyűlést nem tartott, s helyette idegen zsoldos kapitányai kormányoztak, akik teljesen törvény- és alkotmányellenesen jártak el és a lekiismereti szabadságot is durván megsértették. Tehát Rudolf uralkodása önkényes volt.) Mit tapasztaltunk utódainál, F.? (Utódai hasonlóan önkényes szellemben vezették országunk ügyeit.) Miben nyilvánul az önkényes uralkodás, V.? (A király nem tart országgyűlést, csak rendeletekkel kormányoz.. Ki ennek a századnak jellegzetes önkényes magyar uralkodója, B.? (I. Lipót, aki mindenben nagyhírű kortársát, XIV. Lajost utánozta kormányzásában.) Hogyan védekezett a nemzet az állandó önkényes királyi ha-talommal szemben, K.? (Ismételten fegyvert fogott királyai ellen fenyegetett alkotmánya és vallásszabadsága védelmére. Így cselekedett Bocskay István Rudolf, Bethlen Gábor II. Fer-dinánd, I. Rákóczi György III. Ferdinánd, Thököly Imre pe-dig I. Lipóttal szemben.) Volt-e a sorozatos nemzeti ellenállás-nak eredménye, L.? (A nemzeti felkelésnek ideig-óráig bizto-sították az alkotmány- és vallásszabadságot és korlátozták a királyi önkényuralmat. Midőn azonban az 1687-i pozsonyi or-szágyűlésen a nemzet elismerte a Habsburg-ház férfi ágának trónöröklését és lemondott az aranybulla 31. pontjáról, a fegy-

veres ellenállásról, királyaink még nagyobb önkénnyel uralkodtak.)

Mit állapíthatunk meg minezek alapján a kir. hatalom XVII. századbeli állapotára vonatkozólag, A.? (Az önkényes királyi hatalom az ismételt nemzeti felkelések ellenére emelkedést mutat.)

Tüntessük fel ezt a megállapításunkat a grafikai ábrázolásban!

Tekintsük most a XVII. század alkotmányos életét! Mutat-e s milyen fejlődést alkotmányunk e század folyamán, Cs.? (Alkotmányunk fejlődését észleltük az 1608-i országgyűlésen. Ekkor történt, hogy a nemességnek az országgyűlésen való személyes megjelenési jogát megszüntették és ehelyett a képviseltetési rendszert törvényesítették.) Még más tekintetben is nevezetes ez az országgyűlés. Milyen tekintetben, B.? (Ugyancsak az 1608-i országgyűlésen mondták ki, hogy az országgyűlés két táblára oszlik, s megállapították azt is, hogy kik lehetnek tagjai a felső és kik az alsó táblának.) Ma milyen szervezete van az országgyűlésnek, W.? (Ma is két kamarás rendszerünk van, most azonban főrendiháznak és képviselőháznak hívják.)

Előző vizsgálatunkban is szót tettünk már alkotmányunkról. Mit állapíthatunk meg róla a királyi hatalommal kapcsolatban, K.? (Rudolfon kezdve királyaink állandóan súlyosan megsértik az alkotmányt és nemzetünk jogait, ez azután a nemzeti küzdelmek meg-megújulását vonta maga után. Bocskay, Bethlen, I. Rákóczi György és Thököly felkelései nyomán királyaink újra és újra esküt tettek az alkotmány megtartására és a sérelmek orvoslására; ez azonban mindig elmaradt.)

Összegezve az alkotmány állapotáról hallottakat, fejlődését, vagy hanyatlását észleltük-e a század folyamán, P.? (Az 1608-i fejlődés után alkotmányunknak fokozatos hanyatlását állapíthatjuk meg a XVII. században.)

Fejezzük ki ezt a megállapításunkat a táblázaton!

Vessük most tekintetünket a század hadrendszerére! Mit észleltünk ebben a tekintetben, A.? (A hadügy terén a XVII. század első felében nem észleltünk változást, mert az továbbra is ugyanazt a védekező rendszert mutatja, mint amelyet a török terjeszkedés következtében a kényszerűség megkívánt. A végvárok magyar és idegen zsoldos őrségei szolgáltatják ennek a védekező hadrendszernek az anyagát.) Mikor tapasztalunk fejlődést hadrendszerünkben e század folyamán, V.? (A század közepétől a védekező hadrendszert a támadó hadrendszer kezdi felváltani. Ez a szellem érvényesül már a Zrínyi testvérek: Péter és Miklós hadi vállalkozásaiban, nagyobb arányok-

ban pedig a felszabadító háborúban. Ez utóbbiakban a császári tábornokok zsoldjukba fogadják Thököly gazdátlan kuruc vitézeit, akik ott is nagyon kitüntették magukat.)

Fejlődést, vagy visszaesést látunk-e hát a század folyamán hadrendszerünkben, L.? (A XVII. század folyamán hadrendszerünkben fejlődést tapasztalunk.)

Ezt a megállapításunkat is jelöljük meg a táblázaton!

Vizsgáljuk most a század igazságszolgáltatásának állapotát!

Tapasztaltunk-e fejlődést ezen a téren, B.? (A XVII. század folyamán a régi igazságszolgáltatási szervezet maradt érvényben, ú. m. a hétszemélyes tábla és a kir. tábla. Ezek azonban fennakadás nélkül nem teljesítették feladatukat a nemzeti küzdelmek miatt.) A század végéfelé mégis találkoztunk egy új törvénytervezet kísérletével. Kinek nevéhez fűződik ez a tervezet, K.? (I. Lipót megbízásából Kollonics állította össze egy új törvénytervezetet. Ennek voltak szép elgondolásai, így a törvény előtt való egyenlőség és a közteherviselés. Valójában ez a tervezet nemzetellenes volt, s csak egyik eszköze a bécsi kormány beolvasztási politikájának. Szerencsére a rendek észrevették a leplezett szándékot, s megakadályozták törvényesítését.)

Ezek szerint mit állapíthatunk meg a XVII. század igazságszolgáltatására nézve, P.? (Ennek a századnak igazságügye az előző századéhoz viszonyítva nem változott.)

Jelöljük meg ezt a megállapításunkat a táblázaton!

Térjünk át ezek után a XVII. század népesedési mozgalmának vizsgálatára!

Mit állapíthatunk meg erre vonatkozólag, F.? (Az előző század nagy nép fogyatkozása most sem szünetel. A törökökkel folytatott harcok, s Bocskay, Bethlen, I. Rákóczi György, valamint Thököly felkelései nagy rendet vágtak népességünkben. II. Rákóczi György szerencsétlen fejedelemsége idején ismétlen százezernyi tömeget hajtottak ki rabláncra fűzve Erdélyből a tatár hordák. Mindezt csak tetézték a felszabadító háborúk nagy embervesztései, s minden háborúval velejáró inség és ragályos betegségek veszteségei. A szörnyű fogyatkozást nem pótolhatta a természetes szaporodás. Buda visszafoglalása után aligha volt nagyobb az ország lakossága, mint a XVI. század végén azaz 1.5 millió lélek.) Ma mennyi hazánk lakossága, F.? (A magyarlakta Felvidék, Kárpátalja és a Székelyföld visszatérése után hazánk lakossága 13.5 millióra emelkedett.) Nem észleltünk a XVII. század folyamán telepítéseket, V.? (A század 90-es éveiben Kollonics nagy számmal telepített a Tisza—Maros—Duna vidékére szerbeket, s főleg Tolna és

Baranya vármegyébe németeket; de ezek a telepítések semmiképen nem pótolták tiszta magyarságunk számának szörnyű megfogyatkozását.) Mi lett később a telepítések következménye, K.? (Minhogy a telepítéseket Kollonics nem hazánk, hanem a bécsi kormány érdekeinek megfelelően végezte, a XIX. és XX. század áldatlan nemzetiségi küzdelmeinek okát ebben a szerencsétlenül intézett telepítésben kereshetjük.)

A megbeszélések alapján végeredményben mit állapíthatunk meg a XVII. század népesedési mozgalmáról, B.? (E század népesedése fokozatosan csökkenő, a század utolsó évtizedében pedig némileg emelkedő.)

Tüntessük fel ezt a megállapításunkat a táblázaton!

Beszéljük meg most a század területi változásait!

Mit észleltünk ebben a tekintetben, S.? (Az előző század folyamán a török állandóan hódít és terjeszkedik. E terjeszkedésnek az 1606-i zsitvatoroki béke véget vet. A nemzeti felkelések vezérei: Bocskay, Bethlen, I. Rákóczi György és Thököly Imre fokozatosan növelték Erdély területét a Részek kiterjesztésével. 1691-ben a Lipót féle diploma elvette Erdély függetlenségét, s koronatarományyá tette.) Mi lett az eredménye a felszabadító háborúknak, A.? (A törökök bécsi és párkányi kudarca, majd Buda felszabadítása után a karlócai békéig, tehát 1683-tól 1699-ig hazánk területe a Temesvidék kivételével teljesen felszabadult a 145 évig tartó török rabiga alól.)

Mi tehát megállapításunk a XVII. század területi változására vonatkozólag, S.? (A század területi változásában fokozatos, a két utolsó évtizedben hirtelen és nagy kiterjedést alapítottunk meg.)

Jelezzük ezt az eredményt is a táblázat megfelelő rovatában!

Végeztül vizsgáljuk még a század folyamán a jobbágyság helyzetét!

Mit állapíthatunk meg erre vonatkozólag tanulmányaink alapján, Cs.? (A jobbágyság helyzete az előző századokéhoz képest mit sem változott. E század hangulatát is jellemzően fejezi ki egy kuruc tábori dálnak szállóigévé lett keserű kifakadása: „Rajtunk német dül, rajtunk török jár.” Ezt pedig legteltesebben, legfájóbban a jobbágy érezte, szenvedte át. Az egymást követő nemzeti felkelések alatt is ő szenvedett legtöbbet. Hogy nyomorult helyzetén valamennyire könnyítsen, azért, ha tehette, megszökött, s beállt kóbor hajdúnak, zsoldosnak, kurucnak, vagy labancnak. keserves sorsuk kiölt szívből minden irgalmat, kegyelmet még saját fajtájabelivel szemben is. Elég, ha Básta zsoldosaira, s Bocskay „angyalkáira” hivatkozunk.)

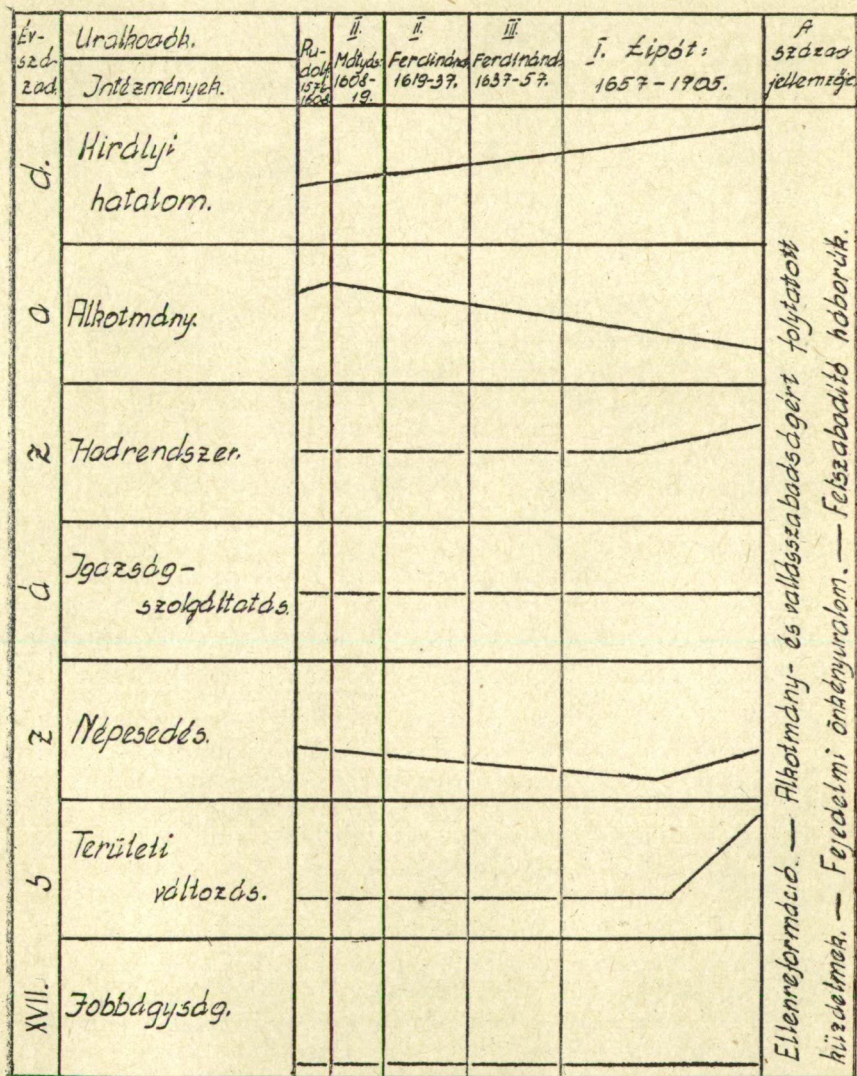


Ezek alapján jelöljük meg a jobbágyság helyzetére vonatkozó megállapításunkat a táblázat megfelelő rovatában! Milyen ez, K.? (A jobbágyságnak XVII. századbeli állapotát feltüntető grafikai ábrázolás az előbbi századokéhoz hasonló, tehát változatlan.)

A tábla (a munkanapló) képe az óra végén. (Lásd táblázatot!)

### III. Begyakorlás.

Összefoglalás. Végezzünk rövid áttekintést mai megbeszé-



lésünk anyagán! Beszélj a XVII. század királyi hatalmának alakulásáról, F.! — Ismertesd az alkotmány állapotát, V.! — Szólj a hadrendszer fejlődéséről, P.! — Mit állapítottunk meg a század népesedési mozgalmáról, A.? — Foglald össze a területi változásra vonatkozó megállapításainkat, B.! — Elevenítsd fel végül a jobbagyság helyzetéről szóló ismertetésünket, S.!

*K. Bedekovich Lajos.*

## Német nyelv.

### 1. W. Goethe „Mignon” c. költeményének tárgyalása.

Ezt a bájos, mély érzésű költeményt majdnem mindegyik polgári iskolai német tankönyvben megtalálhatjuk. Rendszerint a IV. osztályban kerülhet sor tárgyalására, mert a költemény helyes értelmezése és felfogása érdekében bizonyos irodalomtörténeti ismereteket kell nyújtánunk, melyek a költemény keletkezésére, megszületésére vonatkoznak.

A gyermeknek a korábban tanult költemények kapcsán már hallottak Goetheről egyet-mást. Ezeket az ismereteket most ki kell egészíteni. Ha nem is adunk a költőről életrajzot vagy irodalomtörténeti méltatást: annyit kell róla közölnünk, amennyi a költemény megértéséhez szükséges. A költemény hangulatát nem lehet visszaadni anélkül, hogy át ne érezzük a költő hangulatát akkor, amikor a költeményt megírta.

A költeménytárgyalást tehát hangulatilag is elő kell készíteni, hogy a költemény hangulata, érzése a gyermekeket rábűvölje, megragadja, a képzeletet felszabadítsa, a szívüket megindítsa, szépjérzésüket gyönyörködtesse. Ha ez a hangulati előkészítés hiányzik, akkor a gyermekek hidegen, értetlenül állnak a költeménnyel szemben, annál is inkább, mert a költeményben mindig több a tárgyi nehézség, mint a prózában. A rendestől gyakran eltérő szórend, meglepő fordulatok, ritkábban előforduló kifejezések, választékosabb szókincs stb. mind több nehézséget jelentenek a megértetés szempontjából, ha nincsen kellőleg előkészítve, mint prózai mű tárgyalásánál. A költemény kellő megértetése tehát kétféle előkészítést kíván:

1. hangulati előkészítést,
2. tárgyi előkészítést.

1. A „Mignon” c. költemény hangulati előkészítése magában foglalja a költemény megszületésének körülményeit. Itt vissza kell mennünk Goethe gyermekkorára. A szülői háznál igen sok olasz tárgyú kép volt, s ezek nézegetése során már zsenge korban föltámadt a gyermekben az érdeklődés e szép ország iránt. Fejlődésével ez az érdeklődés áttérőldött művészi térre,

s mind gyakrabban felkél benne a kívánság, hogy a képeken utánzatokon megismert műalkotásokat a maguk valójában láthassa. Itália úgy állt előtte, mint minden művészi szép bölcsője, hazája; — hát hogy ne vágyódott volna oda ő, akinek egész lénye a szépet szomjúhozta. Ez a vágya a korral és szellemi fejlődésével arányosan növekszik. Tetőfokát akkor éri el, amikor mint a weimari hercegi udvar minisztere a hivatalos akták intézése közepette szinte megfullad a nem neki való hivatali ügykörben. Érti, hogy magasabbra születtett lelke itt eltesped; úgy érzi, mintha magasra szárnyaló lelkét bilincsbe tették volna, mintha nem neki való talajba ültették volna; minisztersége mellett is rabnak érzi magát, akit megfosztottak szabadságától. S feltör benne a vágy, csak el innét, el oda, ahol az örök szépség, az örök művészet hona kéklik, ahol az állami, a prózai gondoktól elgyötört lelke újból a költészet szabad világába emelkedhetik. El Itáliába. Ez a vágyódás hozta létre Goethe egyik regényében (Wilhelm Meisters Lehrjahre) Mignon-nak az elrabolt olasz kislánynak bájos alakját; s a kis Mignon ajkán csendül fel először a dal, melybe a költő a szép olaszhon utáni vágyát önti:

Kennst du das Land, wo die Zitronen blühen

Im dunkeln Laub die Goldorangen glühn.?- stb.

Ki volt Mignon? Mennyit mondjunk el felőle a gyermekeknek? Csak annyit, amennyi a költemény megértése érdekében föltétlenül szükséges. Tehát: Mignon előkelő olasz család gyermeke, akit vándorcirkuszosok elraboltak és cirkuszi mutatványok végzésére betanítottak. A kislánynak kegyetlen bánásmódban volt része, s a regény jószívű főhőse kiváltja szegénykét a rabságból s atyjaként gondozza. A leányka homályosan emlékszik hazájára, a szülői házra, sőt a hegyeken átvezető útra is, s hazavágyik. Ajkán felcsendül a honvágy dala, s mind sürgetőbben tör ki belőle a kérés:

Dahin! Dahin

Möcht ich mit dir, o mein Beschützer, ziehn!

Ki sejtene, hogy a kis Mignon vágyódásában, magának a költőnek sóvárgása ölt testet. Ő vágyik oly rettenetesen Olaszországba, az ő érzéseinek ad a dalban kifejezést. Milyen finom, művészi megoldás ez, hogy maga helyett a kislányt szólaltatja meg. Annak ajkán az elvesztett otthon után való sóvárgása sokkal kifejezőbben hat, mintha ő, a költő maga mondaná el ugyanazt. Így magyarázzuk meg a költeményen végigvonuló hangulatot, s így világítunk rá a költemény megszületésének körülményeire.

2. Ezek után áttérhetünk a költemény tárgyi, értelmi nehézségeinek elhárítására. A legjobb eszköz erre a képszemléltetés. Az első versszak tipikus olasz tájat állít szemünk elé derült kék éggel, délszaki növényzettel. Ilyen kép minden iskolában van a földrajzi szeml. képek közt. A kép alapján meg-

beszélhetjük mindazon elemeket, melyek az első versszak megértésére szükségesek.

A második versszak olasz házat mutat be; előkelő házat oszlopcsarnokkal, fényes termekkel, körül szobrokkal. Ilyen képet sem nehéz beszerezni. Itt azonban a képekkel, szobrokkal kapcsolatban felhívjuk a gyermekek figyelmét arra a jelenségre, hogy némely kép v. szobor azt a hatást kelti, mintha állandóan ránk nézne. — A kis Mignon is úgy emlegeti házuk szobrait, mintha azok élő részvétellel lettek volna irányában eltelve. Szinte azt látszottak kérdezni tekintetükkal: „Mit tettek veled, te szegény gyermek?”

Persze ezt csak a gyermek képzelete sugallja; valójában ő sajnálja önmagát; s a gyermekén át ismét a költő az, aki itt legbensőbb érzéseit elárulja. Ő is sajnálja önmagát, hogy ő, akit az Isten költőnek, művésznek teremtett: tehetségét nem fejtheti ki, mert az állami ügyek foglalják le minden idejét. Őt is elragadták a költészet honából, sidegen talajba ültették át, olyan talajba, mely nem neki való.

A harmadik strófa az Itáliába vezető utat mutatja. Titokzatos, ködös, felhőkbe vezető út ez, csak öszvérnek való. Guruló sziklák, vízesések, barlangok teszik félelmetessé az utat. A gyermekmesék sárkányfajzata kísért minden barlangnyílásnál. Nehány mesteri vonás s előttünk áll az alpesi táj. Szemléltető képpel a harmadik versszak kifejezései is könnyen eljátszhatók.

Végeztünk a tárgyi előkészítéssel is.

Most már áttérhetünk magának a költeménynek bemutatására mintaolvadás által. Az olvasás legyen világos, jól hangsúlyozott és kifejező erővel bíró. Eljünk hangfestéssel s minden helyzetre nézve alkalmazzuk a legmegfelelőbb hangot. Különösen a refrainbe kell sok érzést tennünk, mert itt fejeződik ki a költemény alapgondolata, a vágyódás.

Most a gyermekek munkája következik: olvasnak, fordítanak, megállapítják a vers ritmusát, a rímelhelyezést stb. A részletes feldolgozás után még egyszer teljes egészében elolvastatjuk a költeményt, hadd fejtsse ki esztetikai hatását. — Felteszem a kérdést, kinek mi tetszik a költeményben? A szebb részeket külön kiemeljük, különösen szóvátesszük a refrainben kifejezett vágyódást, mely strófánként fokozódik, míg végre az utolsó versszakban egyenes felszólításba tör ki, mondván: O, Vater laß uns zieh'n!

Következik a költemény prózai feldolgozása. Először kialakítjuk az egyes versszakok tartalmát. Az első versnek nyomán leírunk egy olasz tájat. A második versszak alapján megalkotjuk az olasz ház képét. A harmadik vers nyomán utazást teszünk az Alpokon át s leírjuk, amit látunk. Ezek alapján háromféle házi feladat készítése lehetséges. Mindenki szabadon választhat, írja le azt, amihez kedve van.

Amelyik téma túlnyomóan jól sikerült, azt más cím alatt iskolai dolgozatnak is fel lehet használni, különösen akkor, ha a verset könyv nélkül is megtanultuk.

A költeménytárgyalás befejező művelete a versnek könyv-nélkül való megtanulása. A diák számára ez a legkevésbé vonzó művelet, mert nagy munkát jelent. Ennek a kellemetlen munkának úgy vehetjük el az élet, ha óráról órára csak annyit adunk fel, amennyit a tanuló el tud végezni. Itt azonban nagy különbségek vannak tanuló és tanuló közt. Ami az egyiknek kényelmesen elvégezhető munka, az a másiknak sok. Én azt az eljárást követem, hogy mindenki annyit tanul meg egy-egy órára, amennyit megerőltetés nélkül el tud végezni. Addig, amíg mindenki el nem végezte a költemény megtanulását, az mindig napirenden van: minden óra versmondással kezdődik. Ez egyúttal bemelegítő gyakorlat s tökéletesen begyakorolja a verset. A tanmenet szerinti haladást ez egyáltalán nem érinti, mert a verstől függetlenül az anyagban tovább megyünk. Így a leggyöngébb tanuló is megtanulhatja a verset nagyobb fáradtság nélkül s abban a tempóban, amelyik egyéniségének megfelel. Csak arra kell ügyelni, hogy az a néhány vers, amit tanmenetünkben felvettünk, kellő időtávolságra következzenek egymás után, hogy össze ne zsúfolódják.

A könyv nélkül megtanult vers elmondása esztetikai örömet kelt a gyermekben különösen akkor, ha tudatosan átérzi a vers szépségeit.

Jármai Vilmos.

## Földrajz.

### Svájc.

Tanítás a polgári fiúiskola II. osztályában.

I. Bevezetés. Néhány kérdés alapján jellemezhetjük az Alpok természeti képét és életét. Ismételtetjük a hegység politikai felosztását. *Melyik állam fekszik egész területével az Alpokon?* Összegyűjtjük a tanulók eddigi ismereteit. *Hogyan utaznál Svájcba? Mi érdekelne legjobban ebben az országban? A mai órán tanuljunk Svájcra!*

II. Tárgyalás. 1. *Svájc domborzati képe. Határoljátok el az országot! Van-e Svájcnak tengerpartja? Szárazföldi állam. A tekintetben csonkahazánkhoz hasonló a helyzete. Mekkora a területe? (Dunántúl nagyságú.)*

*Milyen az ország felszíne? Igazi alpesi ország ez! Már ismerjük az Alpokat, most tehát magatok jellemezzétek a térkép alapján az ország felszínét!*

A tanulók hozzászólásai alapján megbeszéljük, hogy Svájc területe három szerkezeti darabból áll:

a) Északnyugaton emelkedik a *Svájci Jura-hegység*.<sup>1</sup> Ez mészkőből van.

b) Délkeleten széles területen borítja az *Alpok kristályos vonulata*. Itt vannak a *Pennini-, Tessini-, Räti-, Berni-, Glarni-Alpok* hegycsoportjai. Ez a *Magas-Svájc*.

c) A két hegység között középen, a Genfi-tótól a Bodentőig nyúlik el a *Svájci-felföld*. (Medence.) Ide kerültek a jégkorszakban a szomszédos hegységek törmeléktoemegei. A hajdani morénák egyenetlen, dombos halmos vidékké alakították az országnak ezt a legmélyebben fekvő táját. (5—600 m.) Ez az *Alacsony-Svájc*.

Az ország három domborzati táját vázlatosan a táblára és a munkanaplóba rajzoljuk.

2. A három különböző táj különböző életfeltételeket biztosít az embernek. A következő adathból indulunk ki: *Magyarország 1958-ban 5 millió pengő értékű búzát szállított Svájcra. Miért van Svájcnak erre a gabonára szüksége?*

A kérdést így fejtik meg a tanulók: Svájcban nem terem annyi kenyérmag, amennyire az ottani lakosságnak szüksége van! Nem bizony, az ottani évi termés a lakosságnak csak 100 napra elegendő.

*Miből fizeti meg Svájc lakossága a bevitt élelmiszert? Más foglalkozásból: iparból, állattenyésztésből és idegenforgalomból! Vegyük most már sorra, milyen megélhetést nyújt ez a hegyes ország, lakosságának?*

Melyik területen művelhető a föld? Mit lehet termelni a Svájci-felföldön? (Kevés búza és rozs, továbbá burgonya.) A földművelés itt mintaszerű. A nép művelt és szorgalmas. De sűrű a lakosság és kevés a termés, ezért nem elegendő. (A Felföldön népes városok vannak!) A gabonaféléket tehát *külföldről kell bevinni*. A mi hegyvidékeinkre is a jobban termő Alföldről szállítják a gabonát.

Sokkal jövedelmezőbb és nagyobb eredménnyel jár az *állattenyésztés*. A Svájci-felföldön is sok a legelő, de inkább felhúzódnak Magas-Svájc hegységeire. A Berni-Alpok északi lejtőin és völgyeiben (*Simmenthal, Emmenthal*), nemkülönben a többi hegységben közel kétfélmillió szarvasmarha él.<sup>2</sup> Nézzük meg, *miért lehet ilyen fejlett az ország állattenyésztése?* Ennek okai:

<sup>1</sup> Egyszerűen gyűrt hegység. Benne hosszanti völgyek vannak, melyek néhol lefolyástalanok, illetőleg folyóik a föld alá bujnak. (Karsztos.)

<sup>2</sup> Svájc területének 25 %-a használhatatlan. (Térfelületek, hóval borított területek és sziklafelületek.) Földművelésre 13 %-ot használnak, erdő borítja a terület 21 %-át, míg *legelőre és takarmánytermő kaszálóra* 41 % jut. Ebből az állattenyésztés *elsősége* tűnik ki. Az ország területe kb. csak  $\frac{1}{4}$ -a hazánkénak, de szarvasmarhaállománya közel akkora, mint a miénk! (1.700.000 db.)



a) a legelők nagy kiterjedése,



10. ábra. Svájc felszínéről készült vázlat.  
(A tanulók munkanaplójából.)

b) a fű üdesége és bősége, a nedves éghajlat következtében. Nyári aszályoknak, — mint nálunk lenni szokott —, nyoma sincs. A kiégett és agyonlegelt szikes legelőket Svájcban nem ismerik. Alföldi legelőinken szomorúan tengődnek állataink, hol alig van sokszor harapnivaló fű. Svájcban az állatok

bőségebb táplálékot találnak, jobban élnek.

c) Az állattenyésztés fejlődését a lakosság szakértelme és szorgalma is előmozdította. Szakértelme és készsége hosszú időn át fejlődött ki.

Svájcban az állatok csak nyáron vannak szabad legelőn. Az olvadó havat követve mind feljebb és feljebb mennek a havasi legelőkre. Az olvadó hó határán mindig van nedvesség s ott mindig hús, eleven füvet kapnak. Az állandóan hús levegőben jól érzik magukat. Ősszel megkezdik a visszavonulást, télire a hó lekergeti az állatokat a völgyekbe s lassan beszorulnak az istállókba. Ezért takarmánytermesztésre is gondolni kell!

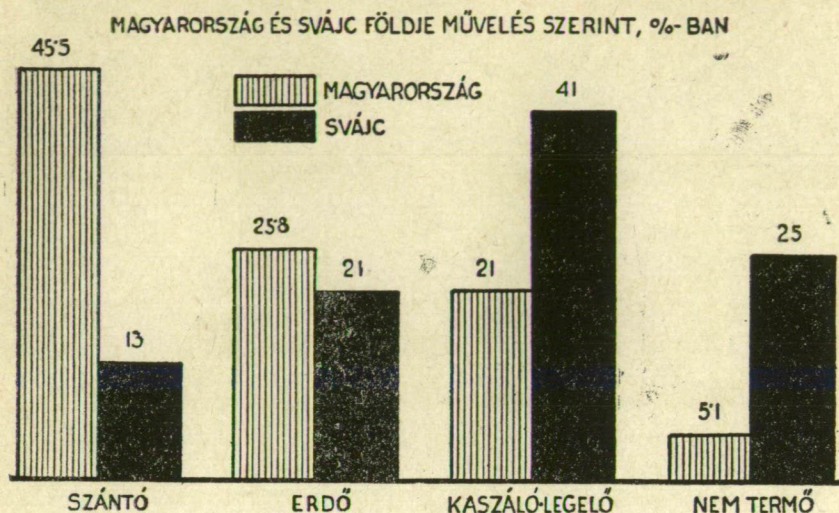
A szénát a csapadékos, nedves kaszálókon csak kalibákban tudják megszárítani. Máshol földbeszúrt karókra úgy rakják fel, hogy a széna ne érje a talajt, különben megrotthadna. A termelt széna kitűnő minőségű.

Kiemelendő a szarvasmarhatenyésztés Svájc gazdasági életében. Tehénészete magas tejhozamáról ismert. A tej mennyiségi rekordját a Svájcban kitenyésztett szarvasmarhafajták nyerik el. Ugyanezek a fajták azonban nálunk nem adnak annyi tejet, mint Svájcban. Tehát nemcsak a fajta, hanem a kedvező éghajlat s ennek következtében a jó legelőviszonyok együttesen alakítják ki a nagy tejhozamot!

A termelt sok tejet lehetetlen helyben elfogyasztani, de még elszállítani sem tudják mind. Mit kell vele csinálni? A tejet a havasi pásztortanyákon feldolgozzák. Sajt, vaj, túró készül belőle. (Emmentáli sajt.) E termékek már eltarthatók és messzi elszállíthatók. Svájc egyik legfőbb jövedelmi forrása a



tejtermékek kivitele.<sup>3</sup> (Havasi pásztortanyát szemléltetünk képen.)

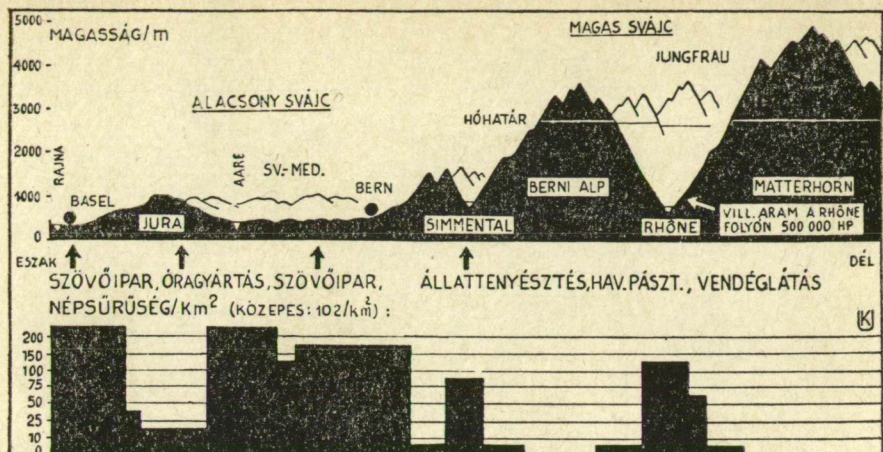


**Erdészlet.** Az erdőségeket szigorúan betartott üzemtervek szerint kezelik és termelik ki. Rendszertelen erdőirtás ma már nincs, mert ennek nagyon káros következményei volnának. A kitermelt fát feldolgozzák épület- és bútorfának, továbbá *papírost* és *cellulózét* készítenek belőle. Otthon, a hosszú télen, mikor a házból alig lehet kimozdulni, ügyeskező emberek háziipari *fafaragványokat* készítenek. (Gyermekjátékok.)

A svájci embert a természet megtanította élelmességre. Még a hóból is pénzt csinál! Az Alpok szép hegyi tájait télen, nyáron egyaránt nagyon sok idegen keresi fel. Vezető nélkül lehetetlen az ismeretlen hegyekben tájékozódni, az ismerős és gyakorlott vezető tehát pénzt keres. Éjszaka valahol meg kell pihenni. A szállodák is felvirágoznak. Sehol a világon nincs annyi szálloda, mint Svájcban; ez a „szállodák országa.” Amint látjuk, a terméketlen hegyvidéknek is van valami haszna. *Kizárja ugyan nagy területekről a termelést, de ezt a hiányt azzal ellensúlyozza, hogy ugyanezekre a tájakra jól fizető vendégeket csalogat.* Tudja ezt jól a svájci nép, ezért az idegenekhez barátságos, szívélyes és kényelemmel ellátja őket. *Az idegenforgalom Svájc lakosságának másik fő jövedelmi forrása.* (Európának mondhatni a középpontjában van, ez is hozzájárul az idegenforgalom növeléséhez.)

<sup>3</sup> Svájcban csak 4 milliónyi lakosa van, de kivitelének értéke, — melyben az állati termékek nem utolsó helyen állnak, — 1938-ban 1000 millió pengő, kétszerakkora mint hazánké.





Eszak-dél irányú metszet Svájcban keresztül. A népsűrűség szorosan kapcsolódik a domborzathoz és foglalkozási viszonyokhoz.

Többek között ennek érdekében építették ki a jobbnál-jobb közlekedő utakat. Az utak természetes helye a folyók völgye. Az emberi akarat azonban átvitte őket a hágókon is, ezenkívül a hegyeket több helyen alagúttal fúrta át. Az ország közlekedésére és kereskedelmére nagyon előnyös volt, hogy valóságos „átjáró ország” Németország, Franciaország és Olaszország között.

Melyek Svájc fontosabb közlekedő útjai? (Térkép.) Nagyon régi út már a *Nagy Szent Bernát-hágó útja*! Milyen magasra emelkedik itt az út? (2472 m! Ezzel szemben hazánkban a Duklai-hágó pl. egészen lapos, csak 502 m, még a Tatár-hágó is csak 931 méter magas a tszf.) Ennél az óriáshágónál épült a szentbernát-hegyi kolostor, a bajbajutott utasok menedékháza. A hágó régen forgalmasabb volt, mint ma.

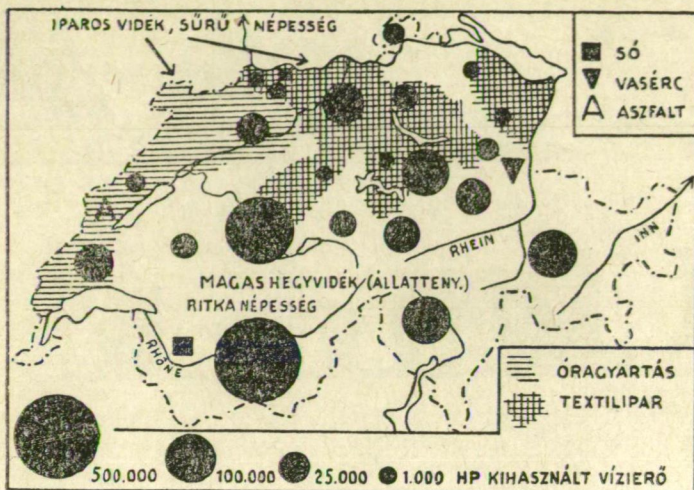
Ennél nagyobb forgalmú a *Simplon-hágóra* vezető országút. A hágó alatt van *földünk leghosszabb hasonlónevű alagútja*; közel 20 km hosszú! Két alagutat építettek itt egymással párhuzamosan!

Keressük meg a térképen a *Szent Gotthárd-hágót*! Ezt délen a Ticino völgyéből érjük el. Alatta a vasút a 15 km hosszú Szent Gotthárd-alagúton megy át. Ezekon kívül még nagyon sok nehéz hegyi út, hágó, alagút völgyáthidalás felvonó, drótkötélpálya szolgálja a közlekedés céljait. Ezeknek megépítése az emberi munka legszebb teljesítménye volt.

Annak jellemzéséül, hogy milyen áldozatokat kívánt az útépités a nehéz terepen, a Szent Gotthárd-utat említjük meg. Ez a vasútvonal többször csak azért bújik be az alagútba, hogy hosszú földalatti szerpentinek után ugyanott, de alacso-



nyabb szinten jöjjön ki a hegyek alól. A 15 km hosszú Szent Gotthárd-alagúton kívül ezen az egy vonalon még 65 alagútat építettek. Ezernél több, kisebb, nagyobb híd van rajta!



Svájc fő iparvidékei.

Az ország másik tája, a Jura-hg. szegényes mészkővidéke nem való földművelésre és itt az állattenyésztés is szegényesebb, mint másutt. Ezért itt a lakosság iparhoz fogott. Mivel az országban kevés ipari nyersanyag van, olyan cikkeket készítenek, amelyekhez kevés nyersanyag kell. A kevés és ezért kisértékű nyersanyagot a hozzáadott *gondos munkával teszik értékkessé*. A hozzáértő munka és a munkakedv nem hiányzik, mindenki szorgalmasan dolgozik. Fínom *műszeripar* (óra, stb.) *selyemfonás és himzés*, — *pegyészeti ipar, gépipar, stb.* tartja el a Jura-hegység és a Felföld jórészének lakosságát. A külföldről behozott nyersanyagokból drágán eladható iparcikkek készülnek. A nyersanyag és az iparcikk ára közötti lényeges különbséget a *munka ára*. Svájcnak harmadik fő jövedelmi forrása az *ipar*.

*Ismételjük*, miből él Svájc lakossága? Melyik területen lehet földet művelni? Hol foglalkoznak állattenyésztéssel? Mit tudsz a svájci iparról? Vázlatot készítünk a táblán, melyben a természeti tényezők és a foglalkozások összefüggését tüntetjük fel.

A fentiek alapján tudjuk megmagyarázni, hogy Svájc nép-sűrűsége elég nagy. (Km<sup>2</sup>-enként 102, nagyobb, mint csonka-hazánké.) Bár sok területe van, mely termelésre és letelepedésre alkalmatlan, a *többféle jövedelmi forrás elég bőven ellátja az ország szükségleteit*.

3. *Kik lakják Svájcot?* A lakossága többsége német (70 %), a többi francia, (20 %), olasz (5.8 %), tehát a határos országok-



nak megfelelő; a többi egy kisebb néptöredék, a *rätorománok*. (Latin nép.) Vallásuk többségben ref. Műveltségük magas! A lakosság legsűrűbb a medencében. Itt nagyobb városok vannak. Sok ember él *faloakban* és *hegyi tanyákon*.

Svájc államformája szövetségi köztársaság. Választott köztársasági elnök kormányozza. Az állam pénze a svájci frank, értékálló valuta és más valuták értékmérője. (Svájci pénzpiac!)

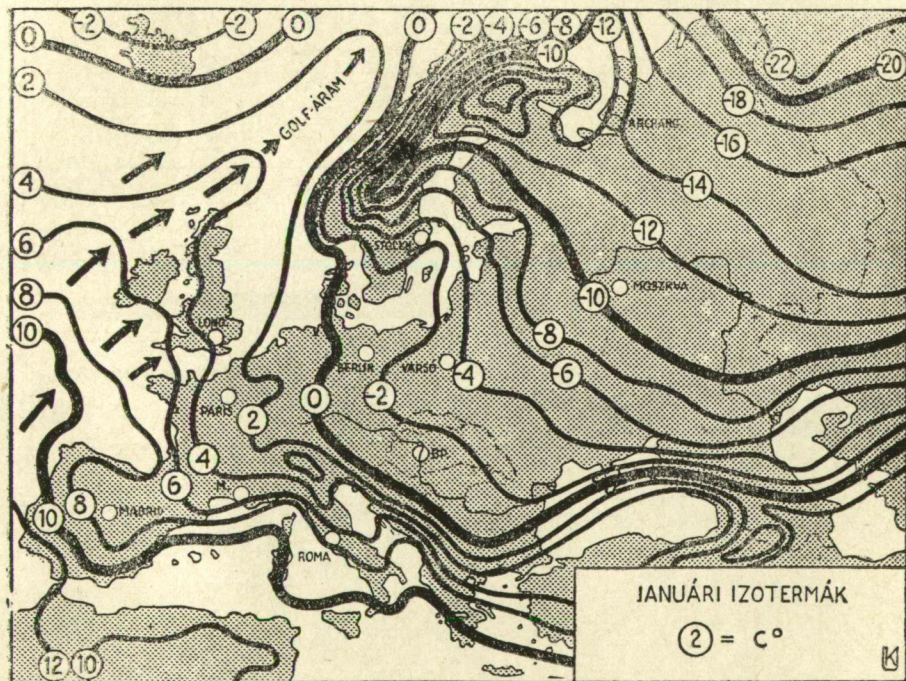
A tanulók ezután megfigyelik a térképen a nagyobb településeket. Az állam fővárosa *Bern* (145). Képet mutatunk a fővárosról. Benne érdekes lábasházak épültek. Az ország legnagyobb városa *Zürich* (320). Műgyeteme világhírű. A selyem- és gyapotszövőipar főhelye. Gépgyártás. Pénzpiaca nemzetközi fontosságú. (Zürichi tőzsde jelentései az ujságokban!) Milyen városok épültek a Genfi-tó partján? *Genève* (Genf, 150) a népszövetség székhelye, *Lausanne* (Lozan, 95), francia város.

A Rajna mellett van *Schaffhausen* (33, vízesés, óragyártás). A Rajna folyó *Baselnél* (195) hagyja el az ország határát s itt lép a Felsőrajnai-medencébe. *Luzern* (70) idegenforgalmi középpont a Pilátus-hegy alatt. A városokat ismételjük és tájékozódunk a térképen.

### III. Összefoglalás.

Udvarhelyi Károly.

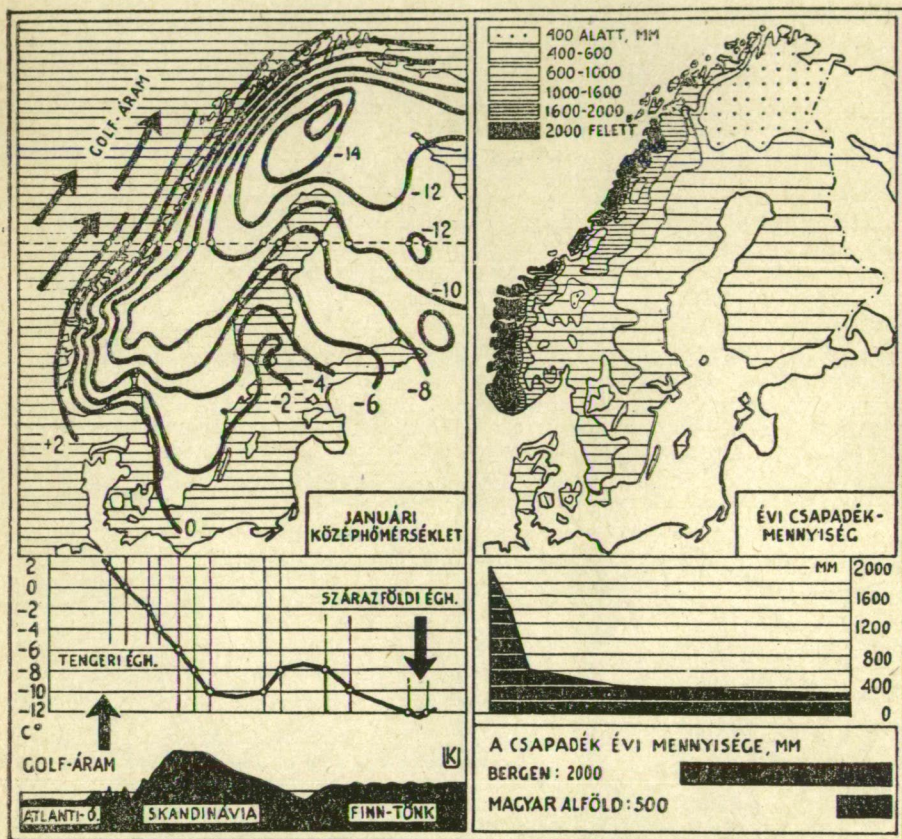
Szemelvények az Európa földrajza az iskolában c. könyv szemléltető rajzaiból.



A januári középhőmérséklet térképe. A Golf-áramlat melegítő hatása.

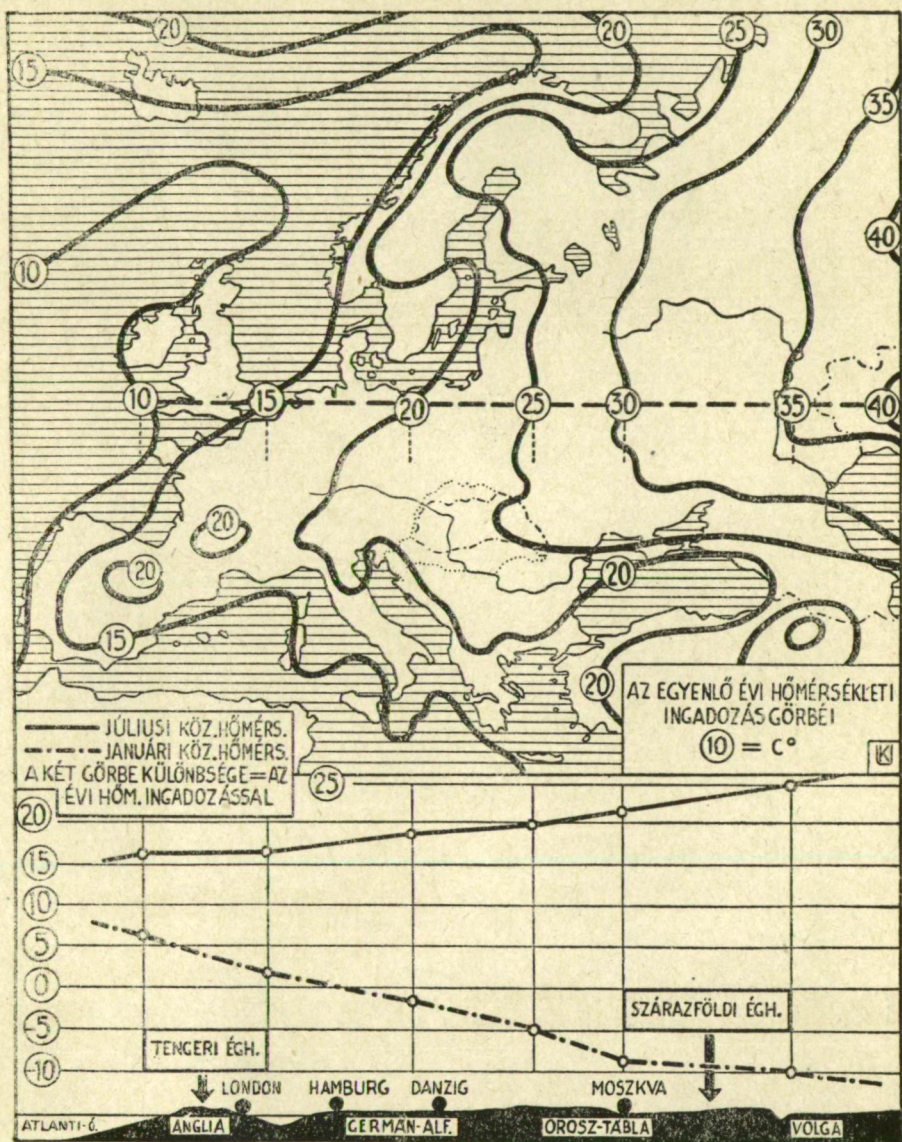


nagyon szembeszökő. (A Skandináv-félsziget nyugati partjain pl. — tőlünk mintegy 2000 km-re északra — a január középhőmérséklete magasab, mint hazánkban!) Az izotermák az óceán felett és ennek közelében északra, a szárazföld belsejében délre hajlanak. Az Atlanti-óceán éghajlati hatása a szárazföld belseje felé feltűnően csökken. A partvidéken a tél enyhe — szárazföld belsejében ugyanazon földrajzi szélességen pedig nagyon hideg.



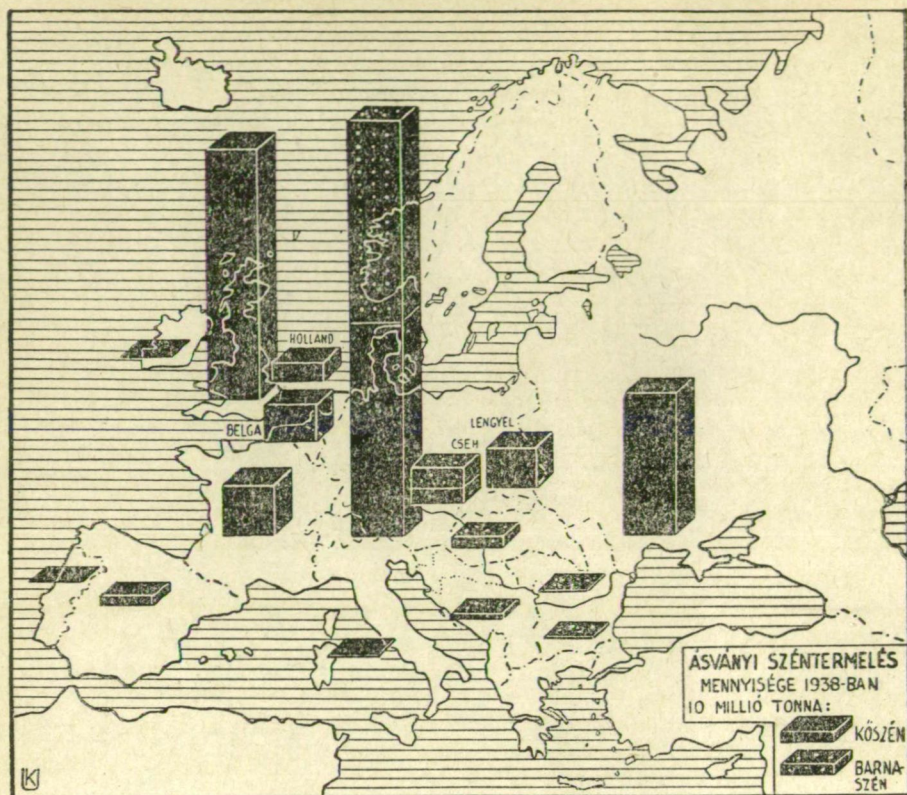
A Skandináv-félsziget éghajlati jellemzése. Feltűnő az éghajlati jelenségek (hőmérséklet, csapadékmennyiség) kis területen történő, de nagymértékű változása, nyugat-keleti irányban. Ez a félsziget helyzetével, domborzatával és az Atlanti-óceán hatásaival kapcsolatos.





Az egyenlő évi hőmérsékleti ingadozás görbéi a tengerparttal nagyjában párhuzamosak. A hőmérséklet évi ingadozása (a január és július hónapok középhőmérséklete közötti különbség) a szárazföld belseje felé nő. Ezt tünteti fel az alul rajzolt grafikon.





Az európai államok széntermelésének aránya. (1938.)

Udvarhelyi Károly

## Mennyiségtan.

### A mértékek összefoglalása.

Tanítás a polgári iskola I. osztályában.

#### I. A tizes beosztású mértékek.

1. Mi a hosszúság mértékegysége? Melyek a m részei? Hányadrésze a dm (cm, mm) a m-nek? Mi a km? (A m ezerszerese.)

Mi az űrtartalom mértékegysége? Kisebb űrtartalom mérésére mit használunk? Egy l-ben hány dl, cl, ml van? A dl hányadrésze a l-nek? A cl és a ml hányadrésze a l-nek? Nagyobb űrtartalmat miben fejezünk ki? Hány l van egy hl-ben?

Mennyi egy l tiszta víz súlya? (1 kg.) A kg. milyen mérték? (Súlymérték.) Melyek a kg-nál kisebb súlymértékek? A dkg hányadrésze a kg-nak? Hány g van egy kg-ban? Egy dkg-ban hány g van? Melyek a kg többszörösei? Egy q-ban hány kg van? Mi a tonna? 10 t-nak mi a neve? (Kisvagon.) Hány t a nagyvagon?

Mi a terület mértékegysége? (A  $m^2$ .) Mi a négyszetméter? Melyek a  $m^2$  részei? Milyen összefüggés van a  $m^2$ , a  $dm^2$ , a  $cm^2$  és a  $mm^2$  között? 100  $m^2$ -nek mi a neve? Mi a hektár? Egy hektár hány ár? Igen nagy területeket miben fejeznek ki? ( $km^2$ -ekben.) Hány  $m^2$  egy  $km^2$ ? Hány ha egy  $km^2$ ?

2. A mértékegységek és részeik, illetve többszörösei közötti összefüggést most igen áttekinthető alakban fel fogjuk tüntetni. — Húzzatok a füzetben a lap közepén egy kb. 5 cm hosszú vastag függőleges egyenest! Tőle jobbra és balra húzzatok egyenlő közökben vele párhuzamosan hat, ill. hét egyenest, de vékonyabban húzzatok meg őket! (Négyszetes beosztású füzet esetén minden második sor húzható meg.)

Írjuk be a méter jelét a vastagabb vonaltól balra az első oszlopba! Ettől jobbra írjuk be a méter tized-, század-, ill. ezredrészét: az első oszlopba a dm, a második oszlopba a cm, a harmadik oszlopba a mm jelét! — A m-től balra haladva, az oszlopok sorban a m tízszeresét, százszorosát, ezerszeresét jelentik. Mivel a m tízszeresének és százszorosának nem adtunk külön nevet, ezekbe az oszlopokba tegyünk egy-egy pontot. Mit írhatunk azonban a következő oszlopba? ( $km$ -t.) Miért? — Ebből a beosztásból nemcsak azt tudjuk gyorsan leolvasni, hogy pl. a cm a m-nek a századrésze, vagy a m a mm ezerszerese, hanem azt is, hogy egy km-ben tízezer dm van, vagy hogy a cm a km százezredrésze. Hogyan lehet ezt a beosztásból megállapítani? Vagy ha tudni akarjuk pl., hogy 100 m hány cm, a cm-től balra haladva, a legelső oszlopnál tízet, a következőnél százat, majd ezret, a 100 m-nek megfelelő oszlopban tízezeret mondunk. 100 m tehát tízezer cm-rel egyenlő.

Írjuk be az oszlopokba az ürmértékeket is! A l-t a vastag vonaltól balra írjuk az első oszlopba. Tőle jobbra írjuk be a részeit, balra a többszörösét, a hl-t. Mivel a l tízszeresének nem adtunk külön nevet, ide pontot teszünk. Mit tudunk ebből az elrendezésből gyorsan kiolvasni?

Írjuk be a vastag vonaltól balra az első oszlopba a kg jelét! Hová kell írni a dkg-ot, g-ot? Hová kerül a q és a t? Miért? — Mondjátok meg ebből az elrendeződésből, hogy a dkg hányadrésze a q-nak! A t hányszorosa a kg-nak? Hány g van egy tonnában?

Írjuk az egységek oszlopába a  $m^2$ -t! Hová kell írunk a kisebb, ill. nagyobb területmértékeket? Írjuk be őket! Az első rátekintésre láthatjátok, hogy a területmértékek váltószáma

100. Olvassuk le azt, hogy egy ár hány  $\text{dm}^3$ ? Hányadrésze a  $\text{cm}^3$  a hektárnak? Hány  $\text{mm}^3$  van  $10 \text{ m}^3$ -ben? A  $\text{km}^3$  hányszorosa az árnak?

			km	.	.	m	dm	cm	mm			
			hl	.	.	l	dl	cl	ml			
			t	q	.	kg	.	dkg	g			
$\text{km}^2$	.	ha	.	a	.	$\text{m}^2$	.	$\text{dm}^2$	.	$\text{cm}^2$	.	$\text{mm}^2$

3. Melyek azok a mértékek, melyeknek egyszerű jelük van? (m, l, g, q, t, a) Hogyan képezzük a többi mérték jelét? Mit jelentenek a deci, centi, milli illetve a deka, hekto, kilo kifejezések? Mit jelent a kis 2-es a területmértékeknél?

4. Végezzünk most néhány számítást a mértékekkel kapcsolatban, és használjuk fel az előbb összeállított táblázatot!

a) Felbontások:

$$704.94 \text{ m} = 704 \text{ m } 9 \text{ dm } 4 \text{ cm}$$

$$3.0975 \text{ q} = 3 \text{ q } 9 \text{ kg } 75 \text{ dkg}$$

$$1308.7 \text{ cm}^2 = 13 \text{ dm}^2 \text{ } 8 \text{ cm}^2 \text{ } 70 \text{ mm}^2$$

b) Összevonások:

$$15 \text{ m } 4 \text{ dm } 9 \text{ cm } 3 \text{ mm} = 15.493 \text{ m}$$

$$13 \text{ hl } 27 \text{ l } 9 \text{ dl} = 1327.9 \text{ l}$$

$$5 \text{ kg } 81 \text{ dkg } 5 \text{ g} = 5815 \text{ g}$$

c) Átalakítások:

$$95.65 \text{ dm} = 9.565 \text{ m} = 9565 \text{ mm}$$

$$0.0778 \text{ dm}^2 = 7.78 \text{ cm}^2 = 778 \text{ mm}^2$$

$$7.03 \text{ km} = 7030 \text{ m}$$

d) Kikerekítések:

$$18.8075 \text{ m} \sim 18 \text{ m } 81 \text{ cm}$$

$$0.91034 \text{ q} \sim 91 \text{ kg } 3 \text{ dkg} \sim 91 \text{ kg}$$

$$8083.632 \text{ cm}^2 \sim 80 \text{ dm}^2 \text{ } 84 \text{ cm}^2$$

$$45329 \text{ g} \sim 45.33 \text{ kg}$$

$$21.995 \text{ t} \sim 220 \text{ q}$$

$$0.64328 \text{ m} \sim 64.3 \text{ cm}$$

## II. Nem tízes beosztású mértékek.

1. Melyek azok a mértékek, melyeket nem tíz-, száz-, ezer egyenlő részre osztunk fel? (Időmértékek, szögmértékek, stb.)

Sorold el az időmértékeket! Egy év hány hónap, hány nap? Hogyan hívjuk a 366 napos évet? Mikor van szökőév? Sorold el a hónapokat, és mondd meg, hogy hány nap van bennük! Mi az óra? Hogyan osztjuk fel az órát? Egy percben hány másodperc van? Egy óra hány mp?

A körív nagyságát miben fejezzük ki? Mi az ívfok? (A



kör 360-adrészze.) Hogyan osztjuk fel az ívfokot? (Ívpercekre és ívmásodpercekre.)

Milyen fokról tanultunk még? (A szögfokról.) Mi a szögfok? (A teljesszög 360-adrészze.) Egy szögfok hány szögperc, hány szögmásodperc? Milyen összefüggés van az ívfok és a szögfok között?

12 darabnak mi a neve? Mi a nagytucat? (12 kistucat, azaz 144 db.)

Milyen régi hosszúságmértékről tanultunk? (Az ölről.) Hogyan osztjuk fel az ölet? (6 lábra à 12 hüvelyk.) Milyen hosszú egy öl? (1.896 m ~ 190 cm.)

A földterületek nagyságát még ma is miben fejezik ki? (□-ölekben.) Mekkora egy □-öl? K. b. hány m<sup>2</sup> egy □-öl? (3.6 m<sup>2</sup>.) Milyen holdakról tanultunk? Hány □-öl egy kat. hold? És egy magyar hold? Egy kat. hold k. b. hány m<sup>2</sup>? (5755 m<sup>2</sup>.)

2. Végezzünk most néhány számítást az utóbbi mértékekkel!

Számítsa ki mindenki, hogy pontosan hány éves, hónapos és napos a mai napon!

12 ntc. 7 tc. 4 db. hány db?

Bontsuk fel a 3092 db.-ot!

Mekkora a háromszög harmadik szöge, ha két szöge 81° 13' ill. 37° 50'?

4918 m<sup>2</sup> hány □-öl?

### III. Házi feladat kijelölése.

Házi feladatul a tanulók a végzett számításokhoz hasonló példákat kapnak.

Krix Márton.

## Ásványtan-vegytan.

### A drágakövek.

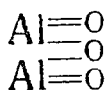
Tanítás a polgári iskola IV. osztályában.

**Szemléltető eszközök:** Drágakőutánzatok, esetleg természetes drágakövek, a magyar Szent Korona színes képe, üveglap, térkép, teklagyöngy.

#### I. Előkészítés.

a) **Számonkérés.** Az alumínium és vegyületei. (.....A korund: alumíniumoxid (Al<sub>2</sub>O<sub>3</sub>). — A 3 vegyértékű Al lekötésére egy O nem elégséges, mert az Al egy karja szabadon marad. Az Al szabadon maradt karját lekötöm egy másik

O-atommal, a második O-atom szabadon maradt karját kapcsolom egy másik Al-atommal s végül a második Al-atom szabad két karját telítem egy harmadik O-atommal.



A korundnál csak a gyémánt keményebb. A korundnak ipari szempontból fontos fajtája a szürkés-barna *smirgel*: smirgelpapír (vagy vászon) a háztartásban (a legtöbb „smirgelpapír” homokkal, üvepporral van bevonva), smirgelköszűrők a slójdteremben.)

b) *Hangulateltetés*. — Szemléltetem a drágakőutánzatokat. — Találnak a természetben olyan korundokat is, melyek gyönyörű színűek, ragyogó fényűek és átlátszóak. — Ezek csak üvegből készült utánzatok. (Az eredeti igen drága.) A drágakövek az ásványvilág virágjai. (De amíg a virágok szépsége múló, addig a drágakövek szépsége örökkévaló.) S ez emeli az ember szemében a drágaköveket értékben messze a növényi és állati (pillangók) remekek fölé. A drágakövek varázsa alól már az ősember sem tudott szabadulni, de mégkevésbé a mai ember. Miért? (Mert a drágakövek *szépek*: gyönyörű színűek, ragyogó fényűek: *ritkák*, mert a természet nem szórta pazar kézzel a ragyogó köveket.) De azért is, mert *ellenállóak*. *kemények*.

*Kísérlet*. Eredeti kővel megkarcoltatom az üveglapot.

A viselés a drágakő színének, fényének nem árt, szépségét a múló évek nem csökkentik.

Az ember ősidők óta hódol a szépnek: hiúságának szolgálatába állította a mezők virágait, a madarak tollát, csigaházakat, kagylóhéjakat és az ásványvilág szépségeit, hogy segítségükkel díszítse fel magát. Alig ismerünk ősi népet, melynek sírleletei között nyakláncok, karkötők céljaira átfűrt színes kövekkel ne találkozoznánk. (Szeged város múzeumában is sok értékes ősi ékszer van felhalmozva.) Mit bizonyít az a tény, hogy Európa ősi sírjaiban nemcsak európai eredetű, hanem idegen világrészekből származó ékköveket is találunk? (Már az ősidőben is kereskedtek drágakövekkel.)

c) Ismerjük meg a legértékesebb drágaköveket, a gyémánt vetéltársait.

## II. T á r g y a l á s.

Ez a szép, galambvérvörös, nagykristályú korund a *rubin*, ez a búzavirágkék-színű pedig a *zafir*. Vegyi összetételük ugyanaz, de idegen anyagok kismennyisége az egyiket vörösré, a másikat kékre festette. (Hogyan keletkeztek?) A rubin, zafir és egyéb drágakövek születésnapja elvész az idők végté-

lenségében: együtt születtek a sziklával. (A magma megme-  
revedésekor fellépő óriási nyomás alatt az olvadt anyag ki-  
kristályosodott.) A sziklába benőtt drágaköveket végül a víz  
kimosta és a lapályokra hordta. Piszkos külső réteg, kemény  
kéreg tapadt rájuk a hosszú vándorúton, de a mindent felku-  
tató ember éles szeme fölfedezte csillogásukat, s addig tisztó-  
gatta, csiszolgatta, amíg végre tüzes színeiben ragyogtak.

A rubinok és zafírok leggazdagabb lelőhelye Hátsó-India,  
Ceylon és Brazília. A hibátlan rubin kristályok alig 1—2 ka-  
rátosok, a 10 karátosok már igen ritkák. A zafir gyakoribb  
és nagyobb kristályokban is található. Mindkettőt leginkább  
brilliánsalakúra csiszolják.

A legértékesebb a vérvörös-színű rubin; míg rózsaszínű  
fajtái kevésbé értékesek (zsebórák csapágyába használják).  
— A zafir nem olyan értékes, mint a rubin, sőt a gyémántnál  
is olcsóbb. (Mert gyakori és nagyobb darabokban is található.)  
Legértékesebb a búzavirágkék-színű, kevesebbet ér a világos-  
kék és legkevesebbet a majdnem víztiszta u. n. víz-zafir.

1 karátos I. r. csiszolt rubin értéke = 1 kar. gyémánt árá-  
nak a kétszerese (1000 P).

3 karátos I. r. csiszolt rubin értéke = 3 kar. gyémánt árá-  
nak tízszerese (40—50.000 P).

Miként a gyémántot, a rubint és a zafírt is elő tudják mes-  
terségesen állítani, de amíg a gyémánt előállításának gyakor-  
lati jelentősége nincs (igen apró kristályok), addig a nagy kris-  
tályokban előállított rubinoknak és zafíroknak az ékszeripar-  
ban nagy a jelentőségük. Az igen magas hőfokon cseppfolyósí-  
tott alumíniumoxidot kikristályosítják. A mesterséges rubinok  
és zafírok összetétele és minden tulajdonsága teljesen meg-  
egyezik a természetes kövekével, sőt nemritkán még szebbek  
is azoknál. Értékük azonban a természetes kövekének a nyomá-  
ba sem léphet: áruk karátonként csak 8—10 pengő. (Hogyan  
lehet az eredetitől megkülönböztetni?) Csak mikroszkóp segít-  
ségével dönthető el: a mesterséges kőben parányi hólyagok,  
keskeny sávok láthatók.

A szegényebb embereknek sohasem fog gondot okozni,  
hogy mesterséges gyártással a drágakövek értéke ezrekről száz  
pengőre esik le, mert nekik még az elsődleges szükségletek  
kielégítése sincs sokesetben biztosítva.

Nem korund, de Al-vegyület a fűzőldszínű, átlátszó *smaragd*  
és a tengerzöldszínű (kékes-zöld), átlátszó *akvamarin*.  
Amíg a smaragd értéke egyenlő a rubinéval (u. i. ritkák a tö-  
kéletes példányok), addig a gyakori előfordulású *akvamarin*  
kevesebb értékes: II. r. drágakő.

A legszebb smaragdok Peruból és az Ural-hegységből szár-  
maznak. Az eddig talált legnagyobb smaragd (25 cm hosszú,

12 cm vastag) az orosz cár birtokában volt, jelenleg — úgy hírlik — Amerikában van.

Szemléltetem a magyar Szent Korona színesképét. — Úgy van: rubinok, zafírok és smaragdok díszítik. A jogar fejébe foglalt átlátszó, víztiszta kő azonban nem gyémánt, hanem csak hegyikristály. (Ha közönséges hegyikristály is, nekünk, magyaroknak mégis felbecsülhetetlen érték.)

Al-tartalmú II. r. drágakő a legtöbbnyire borsárga-színű *topáz* is. Legfontosabb lelőhelyei: Brazília és az Ural-hegység.

II. r. drágakő a meggypiros-színű *nemes gránát* is. Közönséges fajtája a vörösszínű és aprószemű *csehgránát* (pirop), melyet a Cseh-medence patakjainak a hordalékában nagymennyiségben találják. A gyógyszerészek a mérlegelésnél használják fel. A nagyobb darabokból ékköveket csiszolnak.

A keleti népek ókor óta kedvelt ékköve az égszínű, átlátszatlan *türkisz*. A legnagyobb darabok Perzsia bányáiból származnak. A legszebb példányok a perzsa sah birtokában vannak. I. Ferenc József is kapott tőle ajándékba egy 5 cm hosszú, szívalakúra csiszolt gyönyörű példányt. — Az átlátszatlan türkisre (és nemes opálra) nem sík lapokat, hanem domború felületet csiszolnak. — A divat szeszélye a múltban annyira értékes nemes gránátot és türkiszt a II. rendű drágakövek sorába szorította. (Ugyanez lett a sorsa a már megismert víztartalmú kvarcnak: a *nemes opálnak* is.)

A *kvarcféléket* is felhasználják ékkönek, de ma már csak mint III. rendű drágakövek jönnek számításba.

Emlékezzünk meg az egyetlen állati eredetű drágakőről: az *igazgyöngyről* is, melynek értéke vetekszik a gyémántéval. Amint a legértékesebb drágaköveknek, úgy az igazgyöngynek sem Európa a hazája. India, Kína és Perzsia népe már ősidők óta ismeri és minden drágakőnél többre becsüli. A természetrajzórán már megtanultátok, hogyan képződik. (A tengeri gyöngykgagyló izzadja ki. A tengerfenék iszapjából a héj és köpeny közé (köpenyüreg) bejutó éles homokszem izgatja a köpenyt, s az izgatás hatására nyálkát választ ki, mely, a homokszemet körülvéve, megkeményedik. Idővel mind nagyobbra növekszik, de ahhoz, hogy borsónagyságúra nőjön, kell legalább 10 esztendő. Anyaga mész. (Közel sem olyan kemény, mint az ásványi drágakövek. Savtól pezseg.)

A gyöngy színe sárgás, kissé rózsaszínű, de gyakori a fekete is. A borsónagyságú igazgyöngy ára kb. 1000 P! Jóllehet kicsi a keménysége, de gondos kezeléssel évszázadokon át megőrzi szépségét. A magyar Szent Korona 900 éves igazgyöngyei ma is hibátlanok.

A tekla gyöngyök (szemléltetem) utánzatok. Egy gyöngyöt

kettétörök: a belseje száraz tészta, a külseje pedig be van vonva halpikkelyekből kivont csillogó anyaggal.

\*

Bizonyára azt is szeretnétek tudni, *hogyan terjedt el az ékszerviselés divatja*. — Azt már említettük, hogy már az ősember is díszítette magát, felfűzött színes kavicsokkal. — A görögök legkedveltebb ékszere az arany- vagy ezüsteretbe foglalt gemmakő volt. A gemma anyaga leginkább achát volt. (Réteges kvarcfeleség.) Az achát tejfehér rétegeiből a domborművet (arckép, hősök, istenek képe) vésték ki, a sötét réteg pedig alapul szolgált. — A rómaiak az első évszázadokban nem viseltek hívalkodó ékszert; még a jegyesek gyűrűje is csak vasból készült. A pún háborúk idején azonban már viseltek arany- és ezüstpecsétgyűrűket. Történelmi feljegyzésekből olvashatjuk, hogy Hannibál a cannaei csata után 3 véka aranygyűrűt küldött zsákmányképpen Karthagóba. Karthagónak, az ősi ellenégnek a leverése után, különösen a császárság idejében, már drágaköveket is használtak. Az egyik fényűző császár cipőit, ruháit vésett kövekkel díszítette, arannyal kivert és drágakövekkel díszített kocsikat használt s az utat, amelyen járt, arany- és ezüstporral hintették be. Lakomáin a gyümölcsök és virágok közé drágaköveket szórattott vendégei számára.

A kereszténység, a szegények vallása szemben állt a pogány gazdagok tomboló fényűzésével. Amikor aztán Nagy Konstantin császár a kereszténységet államvallássá tette, kezdetét vette a drágakövekkel díszített arany- és ezüsterlegek kora.

Amerika felfedezése bő tápot nyújtott az ékszerekkel való fényűzésre. (A Közép- és Dél-Amerikát elfoglaló spanyolok megsemmisítették az asztékok és inkák magas műveltségű és kincsekben gazdag országát.) De a rablott kincseken nem volt istenáldás. A beözönlött tömérdek kincsből meggazdagodott spanyolok elszoktak a komoly munkától, úgyannyira, hogy még a mórok által létesített öntözőműveket is elhanyagolták. A dínom-dánomra jött a szánom-bánomra való szomorú ébredés. Miután az Atlanti-óceán feletti uralmat a nyugat-eurpai államok ragadták magukhoz, Spanyolország mindjobban elszegényedett. (Csak a becsületes munkával szerzett anyagiakon van istenáldás.)

*Jeges Sándor*

# Természettan.

## Transzformátorok.

Tanítás a polgári fiúiskola III. osztályában.

*Eszközök és anyagok:* 1. Csengőreduktor. Kapható villany-felszerelési üzletekben 110, vagy 220 voltos feszültségre. 2. Tekercs 500 menetben 0·5 mm átmérőjű szigetelt rézhuzalból. 3. Azonos méretű tekercs 0·2 mm átmérőjű rézhuzalból, 1600 menettel. 4. Vasmag hozzájuk vashuzalokból. 5. Zseblámpa-telep. 6. Érzékeny galvanoszkóp. 7. Voltmérő 10 voltos mérőhatárral. 8. Zseblámpaizzó, 4 voltos. 9. Villamos csengőszerkezet. 10. Összekötő vezetékek. 11. Egyszerű áramfordító (kommutátor).

*I. Számonkérés.* Villamos motorok. Energia-átvitel villamos áram útján.

*II. Bevezetés.* Milyen módon gerjeszthetünk egy tekercsben villamos áramot? Mi a lényeg minden esetben? (A mágneses erővonalak mozgása a tekercs meneteihez képest, vagy az erőtér megjelenése és eltűnése.)

Mi történik a mágneses erővonalakkal, ha egy elektromágnes tekercseibe váltakozó irányú áramot bocsájtok? (A mágneses sarkok megfordulnak.) Vagyis az erőtér úgy változik, amint az áram iránya. Tehát ezen a módon is lehet egy tekercsben villamosságot gerjeszteni.

Beszélgessünk ennek a hasznáról és alkalmazási módjairól!

### *III. Tárgyalás.*

1. Kísérlet. Az érzékeny galvanométerbe kapcsoljuk be 1600 menetből álló tekercsünket. 500 menetű tekercsünket helyezzük szorosan hozzá úgy, hogy nyílásaikkal egymás felé mutassanak. A mágneses tér erősítésére toljunk át a kettőn vasmagot. Ezt a kevesebb menetszámú tekercset kapcsoljuk egy zseblámpa-telepbe úgy, hogy az egyik ágban egy áramirányt fordító eszköz legyen! Ennek segítségével most változtassuk gyorsan az áram irányát! Mit látunk? (A mutató lengésbe jön, tehát jelzi, hogy a második tekercsben áram gerjesztődött.) Figyeljük meg a kilengések nagyságát!

2. Kísérlet. Cseréljük ki a két tekercset és ismételjük az előbbi kísérletet! Mit látunk a mutató kitéréséből? (Kevésbé tér ki, az áram feszültsége kisebb.)

3. Kísérlet. Itt láthatunk egy zárt vasmagot (csengőreduktor, házából kiszerve). Ezen egymástól elszigetelve, látunk két tekercset. Mit láthatunk első pillanatra a két tekercsen? (Az egyik nagyobb, a másik kisebb.) A vasmag nem mágneses, nem veszi fel a könnyű vasszőget. (Megmutatjuk.)

4. Kísérlet. Hogyan lehetne a villamos áram segítségével

megállapítani, van-e kapcsolat a két tekercs között, vagy nincs? (A galvanométer, a telep és a reduktor két különböző sarka között soros kapcsolást létesítünk. Ha a galvanométer tűje nem tér ki, nincs az áramkör zárva, tehát nincs érintkezés a két tekercs között. Ha ugyanazon tekercs két végét kapcsoljuk be, a mutató kitér, mert zárt az áramkör a tekercsen át.)

5. Kísérlet. A kisebbik tekercsből három vezeték nyúlik ki. Egyik a tekercs elejéről, másik a közép tájáról, a harmadik a tekercs végéről. Legkevesebb tehát a menetek száma a kezdet és a középleágazás között, ide 3 volt van írva. A középleágazás és a tekercs vége között 5 volt jelzés van, tehát ez a tekercs az előbbinél több menetű. Az egész tekercs bekapcsolásával a legtöbb menet szerepel.

Kapcsoljuk be a legkisebb tekercset a galvanoszkópba és figyeljük meg majd a mutató kitérését! A különálló nagy tekercsbe kapcsoljuk be a telepet! (Többször kell az áramkört zárni-nyitni.)

A kitérés kicsiny.

6. Kísérlet. Kapcsoljuk a galvanoszkópba a nagyobb tekercset és ismételjük a kísérletet! (A mutató kitérése erősebb.)

7. Kísérlet. Ismételjük a kísérletet úgy, hogy a teljes tekercset kapcsoljuk a galvanoszkópra! (A kitérés még nagyobb.)

Mit jelent az, hogy egyszer kisebb, másszor nagyobb a mutató kitérés? (Nagyobb a keletkezett áram feszültsége.) Mitől függ tehát az ilyen módon gerjesztett áram feszültsége? (Itt a tanulók leggyakrabban még nem jönnek rá, hogy a két tekercs menetszámának arányától függ, csak annyit tudnak mondani, hogy a galvanoszkópba kapcsolt tekercs menetszámától.)

Fordítsuk meg ezeket a vasmagos tekercseket! (Most a különálló nagy tekercset kapcsoljuk a galvanoszkópba és bármelyik megosztott kis tekercsbe kapcsoljuk a telepet. A kitérés az előbbieknél sokkal nagyobb. Kimutatjuk, hogy ez a kitérés legnagyobb, ha a legkisebb tekercset kapcsoltuk a galvanoszkóphoz és legkisebb, ha a teljes tekercset kapcsoljuk. Most már rájönnek a tanulók, hogy a két tekercs menetszámának arányától függ a gerjesztett áram feszültsége.)

8. Kísérlet. Kapcsoljuk vasmagos tekercseink közül a legnagyobbat a hálózati áramra! Mennyi a hálózati áramunk feszültsége? Kapcsoljuk be a kisebbik tekercs kezdetét és középleágazását egy voltmérőbe! Hány volt feszültséget mutat? (Nem fog 3 voltot mutatni, hanem valamivel többet, vagy kevesebbet. Épen így találjuk az 5 és a 8 volt jelzésre is.) Hány volt feszültséget mutat, ha a másik tekercsrészletre kapcsolunk? Ha az egész tekercset bekapcsoljuk? (Óvatosan végezzük a kísérletet. Legjobb minden esetben a primér áramot megszakí-

tani a konnektordugó kihúzásával. A kisebb tekercseket a szekundéreket, ne kapcsoljuk a hálózatra, mert kiég a tekercs és rövidzárlatot csinálunk!)

Vagyis ez a kis készülék az eredeti 110 (220) voltos váltóáramot átalakította kisebb feszültségű váltóárammá. De láttuk már előbb, hogy ha a kisebb tekercsbe bocsátjuk a gerjesztő áramot, akkor a nagyobb menetszámú tekercsben nagyobb feszültségű gerjed. Ezt az eszközt áramátalakítónak, idegen szóval transzformátornak nevezzük.

Miből áll a transzformátor? (Közös vasmagon két tekercs.) A gerjesztő áramot szokás elsődleges, vagy primér áramnak, a gerjesztett áramot pedig másodlagos, vagy szekundér áramnak nevezni. Épen így azt a tekercset, amelybe az eredeti áramot kapcsoljuk, primér tekercsnek, a másikat pedig szekundér tekercsnek nevezzük.

9. Kísérlet. Mi történne, ha ezt a 4 voltos kis izzólámpát közvetlenül a hálózatra kapcsolnánk? (Azonnal kiégne.) Kapcsoljuk kis transzformátorunk 3 voltosnak jelzett sarkai közé! (A lámpácska nyugodtan izzik.)

Kapcsoljunk sarkaira egy villamos csengőkészülékét! (Cseng.) Mi történne, ha csengőnket közvetlenül a hálózatra kapcsolnánk? (Tekercse elég vastag huzalból kevés menetű, tehát ellenállása kicsiny. Ezért a rajta átmenő áram erőssége igen nagy, a huzalt izzásig hevítené fel. Rövidzárlat!). Mivel ez a transzformátor hálózatunk feszültségét lecsökkenti, idegen szóval *redukálja* a házi csengő részére, ezért ezt csengőreduktornak nevezzük.

(Később ismertetendő lapokból álló rádió-vevőkészülékünk egyenirányító lapján 220 voltos váltóáramra használható többszörös transzformátorunk van. Két tekercse 4—4 volt, a harmadik 350 volt feszültségű áramot szolgáltat. Ezt röviden bemutatjuk. Ugyancsak egyik transzformátorunk 220 voltból 110 voltra letranszformál. Először bemutatjuk 250 voltos mérőhatárral bíró feszültségmérőnkön, hogy hálózatunk 220 volt feszültség körül van, azután közbekapcsolva a transzformátort, bemutatjuk, hogy az áram feszültségét 110 voltra csökkentette. Azért közöljük ezeket zárójelben, mert más iskola körülményei más kísérleteket tesznek lehetővé.)

A transzformátorok készítése a magyar Ganz-gyárból indult ki. Három kiváló mérnöke, Zipernovsky, Déry és Bláthy készítették az első transzformátorokat. Ezek teszik lehetővé a villamos áramnak könnyű továbbállítását.

A villamosságfejlesztő telepen működnek a gépek. Ha alacsony feszültségű, de nagy áramerősségű villamosságot akarnánk elvezetni, ahhoz igen vastag huzalra, rudakra volna szükség, hogy a nagy áramerősségtől el ne égjenek. Ezért a gépek áramát a telepen először feltranszformálják magas feszültségű árammá.



Már többször láttuk, ha valamiben nyereségünk van, ugyanakkor más oldalon veszteség lép fel! (Egyszerű gépek: erőnyereség, útvesztés.) A villamos áramnál is így van. Ha a feszültség nő, az áramerősség ugyanannyiszor kisebb lesz. A feltranszformálásnál tehát a feszültség emelkedik, de az áramerősség csökken. Éppen ezért most már a nagy feszültségű, de kis áramerősségű villamosság továbbvezetéséhez vékonyabb vezeték is megfelelő.

Ha azonban ez a nagy feszültségű áram jutna be készülékeinkbe, mint a villanylámpák és motorok, akkor rögtön tönkremennének. Ezért mielőtt a munkahelyre vezetnék az áramot, előbb ismét egy transzformátorba vezetik, amelyik a nagy feszültségű áramot letranszformálja 110 (220) voltosra. Vázoljuk fel!

*IV. Összefoglalás.* Az áramgerjesztés melyik új módját ismertük meg? (Váltó árammal, tehát váltakozó irányú mágneses térrel.) Hogyan nevezik az e célra szolgáló eszközöket? (Transzformátorok.) Milyen a transzformátor szerkezete? Milyen történik a transzformátorokban az áram átalakítása? Mit értünk feltranszformálás alatt? Mi ennek a módja? Mi a letranszformálás és mi a módja? Miért fontos eszköz a transzformátor?

Hogyan lehet egyenáramot átalakítani? (Zárás-nyitás a primér tekercsben, a primér vagy szekundér tekercs mozgatásával egymáshoz képest.)

*Matzkó Gyula*

## Kézimunka (Szülőj).

### A könyv bekötése.

Tanítás a polgári iskola II. III. osztályában.

#### V. közlemény.

11—12 óra.

*Számonkérés:* Összefoglaljuk a könyv fűzésének munkamozzanatait. (A könyvet szétszedjük s a füzetek hátáról lekaparjuk az enyvezést. A megsérült lapokat kifoltozzuk. A foltozás következtében megvastagodott hátat lealapáljuk. Az íveket (füzeteket) számszerint rendezzük. Az első és utolsó füzetre előzők- és vendéglapot ragasztunk. A többi füzet hátát befűrészeljük. A fűződeszkát előkészítjük. Kétfajta fűzési módot gyakoroltunk: „végigfűzés” és „váltakozó fűzés”. Ha kevés füzetből áll a könyv, a végigfűzés módját, ellenkező esetben a váltakozó fűzési módot alkalmazhatjuk. Az első és utolsó füzetet minden esetben végigfűzzük. A fűzést az utolsó füzet

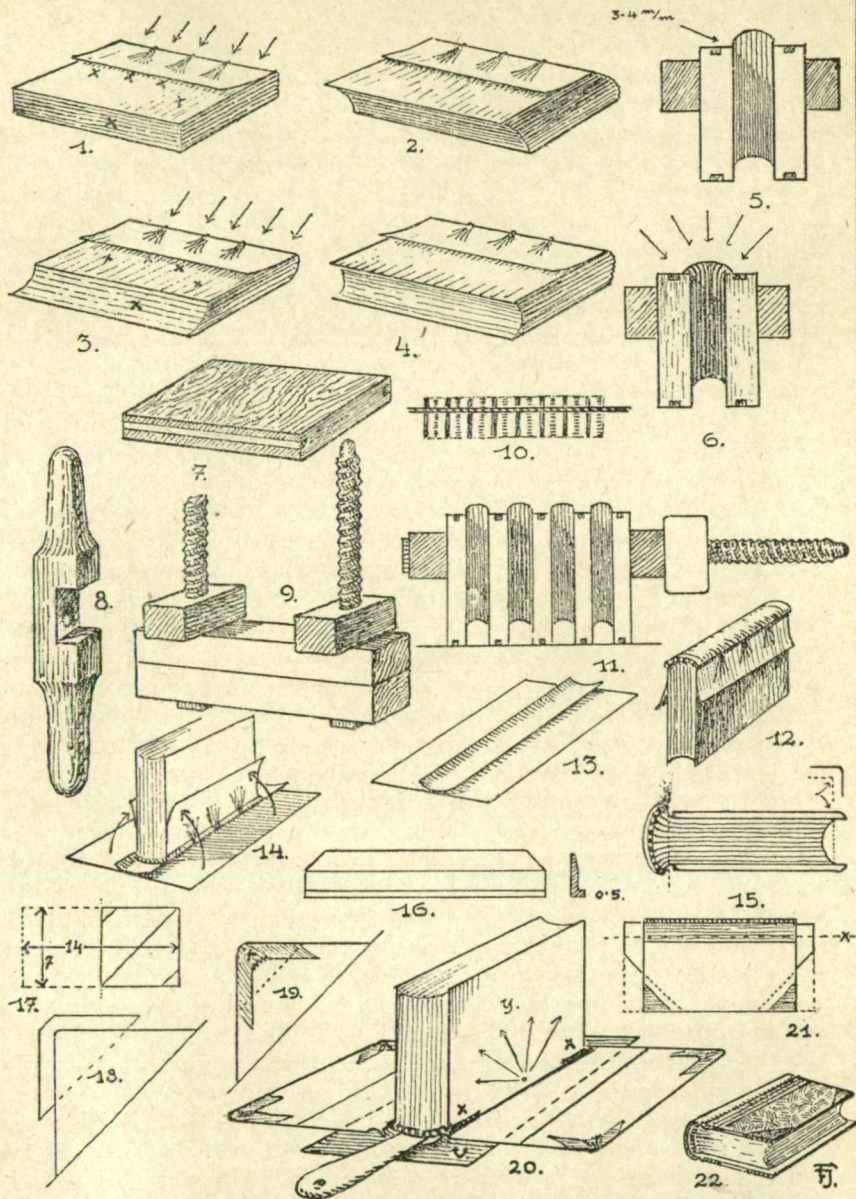
kezdjük, s visszafelé haladva az első füzet lekötésével fejezzük be. Fűzés közben a füzetek feje balkezünk felől esik. A szögre fűzött könyvek hátába gerinczsineget húzunk. A gerinczsineget elől és hátul 5—5 cm.-el hosszabbra hagyjuk. A fűzés következtében megduzzadt hátat lekalapáljuk. A zsinegek végeit bojtozzuk s a vendéglaphoz ragasztjuk. Az első és utolsó füzetet belül is ragasztjuk. A könyv hátát derékszögű síkba vesszük, leenyvezzük s gyöngén préselve száradni hagyjuk. Száradás után a könyvet körülvágatjuk.)

A könyv széleinek símára vágásával a fűzés munkája befejezést nyert. A további munkamozzanatok a könyv bekötését mutatják be, s annak is a legkomolyabb formáját, a „*könyvre épített táblázási módot*“. A normál vagy az ennél vastagabb (25—40 nyomtatott ív) könyvek bekötésénél ez az eljárási mód biztosítja a legcsinosabb munkát.

*Előkészítés.* — *Kapcsolás.* Tanár egy befűzött és körülvágott könyvet mutat be. Megállapítják, hogy a könyv jelen formájában egy szabályos téglalakú testhez hasonlít. (II/1. ábra). Ezután egy szabályosan bekötött könyvet mutat be. (II/22. ábra.) Megállapítják, hogy a könyv háta domború, a háttal szemben fekvő oldalon nyílik a könyv, s ez a rész már homorú; a könyv talpát és fejét vizsgálva, a szélső füzetek a háti résznél a ház ereszéhez hasonlóan kihajlanak s az ereszek alatt foglal helyet a könyv két keménytáblája. A hátt két oromszegélyét díszes szalag keretezi. (Oromzsinór). A két keménytábla három irányban 4—4 mm.-el nagyobb, mint a könyv teste.

*Célkitűzés.* A mai órán a könyv hátának kialakítását tanuljátok meg. A munkához kalapács, keményfából való könyvkötődeszka s könyvkötő kéziprés szükséges. (Szükségből a gyalupad szorítóit és asztalos facsavarokat is használhatunk).

*Bemutató.* A tanár egy körülvágott könyvön bemutatja a munka menetét. II/1, 2, 3, 4. ábra. A tanárhoz legközelebb a munkacsoportok vezetői állnak, hogy a mozdulatokat jól megfigyelhessék. — Tanár a könyvet úgy helyezi az asztalra, hogy annak föllapozható oldala felé essék. Balkezének hüvelykjével a könyv elejét nyomja, miközben a többi négy ujjal a könyvet az asztal lapjához szorítja. Az újjak helyei az 1. és 3. ábrán feltüntetett keresztek jelzik. A jobbkez egy kalapáccsal a hát élvonalát, majd az egész hátat végig veri. A kalapácsütések irányát az ábrán jelzett nyilak mutatják. Az ütések következtében a felső füzetek lazulnak s kissé előbbre csúsznak. (Figyeld a 2. ábrát.) Most az ellenkező oldalra fordítja a könyvet. (Helyzet: 3. ábra.) A balkéz tartása most is az eredeti, *kereszt* az újjak helyét, *nyilak* az ütések irányát jelzik. Most az ellenkező oldal szélső füzetei lazulnak, s kissé előre csúsznak. A hüvelykújj nyomása következtében a középső füzetek a helyükön maradnak. Ha a könyv hátának



## Gl.könyv bekötésének mozgásgatái és eszközei.

1-4. hátborítás, 5 és 11. egy illetve több könyv előkészítése a hátereszt leverésére, 6. hátereszt, 7. présdeszka, 8. prés = kulcs, 9. kézi-prés, 10. oromszalag, 13-14. hátkéreg-és felragasztási, 15. a keményítőtábla, 16. peremes vágóvonalzó, 17-19. vászon = sarok, 20-22. hátvászon-és külső borítások szabása, ragasztása.

váltakozó végigkalapálását négyzer-ötször megismételte, s a fellapozható oldal homorúsága kellő mélységű és szabályos (II/4. ábra), a munkát befejezheti.

A könyv háta domború, az eleje homorú, de hiányzik a két hátereszt. A hátereszt készítéséhez két darab gőzöltbúkk könyvkötő-deszka szükséges. (II/7. ábra.) A deszka erezete nem a hosszanti, hanem a rövidebb, kereszt irányban halad, ezáltal a szorítóba kerülő-deszka egyenes marad és nem törhet el. Ha a deszkában az eret hosszanti irányban fut, préselés közben meghajolhat, vagy el is törhet. — A II/4. ábrán megfigyelhető könyvre a deszka úgy helyezendő, hogy a könyvhát kijebb áll, sőt a felső füzet 3—4 mm-es csíkja is szabadon marad. Most a könyvet deszkával együtt felemeli, ügyelve arra, hogy a beállított deszka el ne mozduljon, s a másik oldalára fordítva helyezi az asztalra. Így az első deszka alul maradt s a könyv felüleső oldalára is deszkát helyez. A könyvet a két deszka között az II/5. ábra oldalnézetben mutatja. — Így kerül a könyv a kéziprésbe, nagyon ügyelve arra, hogy a beállított deszkák el ne mozduljanak. Egyforma nagyságú könyvek kötésénél egyszerre 4—5 kötetet is befoghatunk a kéziprésbe, ami a munka menetét tetemesen meggyorsítja. Ilyenkor a könyvek beállítása a következőképen történjek: a már ismertetett módon mind a 4—5 könyvre ráigazítja a könyvkötő-deszkát, ezt elvégezvén, az elsőt óvatosan megfordítja s visszahelyezi az asztalra. Fölveszi a második könyvet a már beigazított deszkával megfordítja, s ezzel már az első könyv felületét zárja le. A harmadik könyvet is fölemeli, megfordítja s a másodikra helyezi, így halad tovább a negyediket a harmadikra, az ötödiket a negyedikre helyezve. Az utolsó könyvet egy szabadon álló deszkával fűdi le. Az öt könyv présbehelyezéséhez tehát 6 db. deszka szükséges. — Munka közben csak arra kell ügyelni, hogy az eredeti beállítás el ne mozduljon s a föléhelyezésnél a beállítás pontos legyen. Az elvégzett munka akkor jó, ha a könyvhátak és a közbe iktatott deszkák szélei egy-egy merőleges síkba esnek.

*Présbe helyezés.* A kéziprészt (II/9. ábra) az összeigazított könyvek mögé állítja, a csavaranyákat fölhajtja, a felső szorítógerendát balkézrel fölemeli, a jobbkez a könyveket az alsó szorítógerendára helyezi. A felső szorítógerenda most már visszaereszthető s a csavaranyákkal erősen leszorítható. A csavaranyákat pusztá kézzel nem bírja annyira lehajtani, hogy a kellő szorítás biztosítva legyen. Nagvobb erő kifejtést a szorítókulcs segítségével érhet el. (II/8. ábra.) Ha egyedül végzi a könyvek beszorítását, a prés a földre helyezve a két láb között foglal helyet, s a csavaranyákat váltakozva egy-egy félmenetet hajtva súllyeszti lejjebb.

A gondosan befogott könyvek hátának végleges kialakítása a következőkben foglalható össze:

*Hátereszek kalapálása.* Az 5. és 11. ábra egy, illetve több könyv befogását mutatja be. A 6. ábrán viszont, a már lekalapált hátat látjuk. A nyilak az ütések irányát jelzik. A munkát egy 40—50 dkg. súlyú kalapács lapos ütőfelületével végzi. A kalapács tartása akkor szabályos, ha azt egészen a fejnél fogja. A hüvelyk-, illetve a mutató- és középsőujj a kalapács jobb- és balarcát fogja, a gyűrűs és kisujj a nyéltövét öleli, s a nyél vége a könyököt célozza. Ezzel a tartással ütögeti végig a könyv hátát a tetőről indulva előbb a jobb, majd a bal eresz felé haladva. Az ütések a tetőn gyöngébbek, az ereszek felé haladva mindinkább erősödjenek. A két eresz végigkalapálása már oly erőteljes, hogy a szélső füzetek egészen ráfeküsznek a deszka szélére. Ha a hát szépen szabályosan ívelődik s a két eresz egész vonala erősen a deszkákhoz simul, az idomítás befejezhető.

A kalapálás nyomán sok enyvprészecske föllazult v. levált, ezért a hát kissé borzas. E hibán úgy segítünk, hogy a hátat keményítő ragasztóval végigkenjük s utána egy újságpapírból gyűrt labdával simára dörzsöljük. A keményítő ragasztóval így átítatott és lesímított hát végérvényesen leenyvezhető. A frissen leenyvezett hát két oromszegélyére az oromszinegek is föltehetők s a hát többi szabadon maradt része újságpapírral burkolandó. Az újságpapírt a frissen enyvezett hátra rásímítjuk. A könyv csak a hát teljes száradása után (12 óra) vehető ki a présből. A présből kivett, ereszre vert s oromszalagokkal ellátott könyvet a 12. ábra mutatja be.

Az oromszalagokat is maga készítheti el a tanuló. Az elkészítés módja a II/10. ábrán figyelhető meg. — Két rajzszeg között 1 mm. átmérőjű sodrott pamutzsineget feszít ki az asztalon vagy rajztáblán. Színes és sűrűn csíkozott kelmehulladékból 3 cm. széles szalagokat vág ki, az anyag viszáját keményítő ragasztóval itatja át, majd a kifeszített zsineg alá csusztatja, s a keskenyebb, kb. 1 cm. szélességet a zsineg fölött visszahajtja. — Száradás után a könyvhát szélességének megfelelő darabokat vághat le a szalagból.

Tanár ezzel a mai óra anyagát befejezte, s megindítja az osztálymunkát.

*Fáber József.*

# IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK—LAPSZEMLE—HIREK

## IRODALOM.

**Gelei József: Merre haladjunk? Riadó szó a nemzethez.** (Atheneum) 1940.  
(Ára 1 pengő.)

Gelei József „riadó szövegét” nem az olcsó és puffogó szövegek szentimentális hazafisága sugalmazta, hanem a nemzet összeomlásának megrázó élménye és a szándékos s céltudatos újraépítés elszánt akarata. Ennek a két forrásnak a mélyeiből emelkedik ki egy „nemzetnevelési” tervezet, amely méltán és érdekesen illeszkedik a nemzetnevelési elméletnek újabban felvirágozott sorozatába (első teoretikusa Imre Sándor; ezt követik Makkai, Karácsony és mások, kik a „nemzetnevelés” fogalmát már nem alkalmazzák oly tudományos-logikai szigorral, mint Imre S.). Ezekről az elméletektől Gelei nemzetnevelő gondolkozását főképpen a *biológiai gondolkodásnak* alapul vétele különbözteti meg: az a szilárd meggyőződés, hogy az emberiség legértékesebb és legéletrevalóbb közösségeit a „biológiai nemzet” alkotja a maga „ötvözeivel”, keveredéseivel és áthonosult formáival... „még ma is abban a szerencsés helyzetben vagyunk, hogy a nemzet ma is túlnyomó nagy többségében a kizárólagosan honszerző és fentartó biológiai magyar népből és csak kis részben a honfenttartásban később alkalmilag résztvevő nemzetiségekből áll” (19. l.). Így alapul vetve a nemzetnek biológiai fogalmát, a szerző annak minden következményét levonja és értékesíti a nemzeti élet minden terén és minden fokozatán. Különösen megkapóak azok a fejtegetések, amelyeknek célja: a nemzet tagjait minél szorosabb egységbe fűzni, illetőleg, minél élénkebben reáeszméltetni őket az egyetlen szervezetbe való tartozás gondolatára. Egyetlen, szükségképpen összefogó és átfogó organizmus a család, a családból alakuló nagyobb közösségek s végül a nemzet. Az egyes nemzeti tag oly szorosan, kiszakíthatatlanul szerveződik bele a nemzeti közösség különböző alakulataiba, ahogyan a sejt a szervezetbe: a nemzet közössége mindenkinek megszabja a helyét, tevékenységét, sorsát és köteleességét. „A nemzet közössége nem tűrhet dologtalan lényeket” s így, „a nevelésnek fontos feladata, hogy munkára nevelje azokat is, akik arra nincsenek rászorulva” (25. l.). A vérközösségből eredő közösségtudat így lesz minden téren a legnagyobb lélekformáló erővé. Gelei a nemzettest biológiai alapszemléletével azok sorába lép, akik *Menenius Agrippa* vagy *Pál apostol* mintájára az emberi társadalmat s a nemzeteket az élő organizmusok szigorú törvényei szerint képzelik el s így követelik meg erkölcsi síkon is a részek és tagok összeműködését.

Van azonban Gelei gondolatmenetének egy más oldala és indítéka is: ez a *történelmi szemlélet*. Jól tudja, hogy egy nemzet nemcsak biológiai e-



gész, hanem történelmi sorsa és hivatása is van. Ezt a vezető gondolatot már most össze kell kapcsolnia a biológiai szemlélettel annak, aki egy nemzet életét, sorsát, de különösen jövődjének alakulását szívén viseli. Szerzőnk „riadó szózata“ pedig éppen ezt célozza: nem merül ki biológiai hasonlóságok feltárásában és az életközösség követelményeinek hangoztatásában, hanem a jövőbe tekintve, nemzetpolitikai és történelmi távlatokba is irányítja tekintetünket. Így a „nemzetnevelésnek“ egy olyan programját nyújtja, melyben a fő, kidomborodó eszme a nemzet minden tagjának megszerzése, egyetlen, erős egységbe való összefoglalása, mindenki helyének kijelölése a nemzeti munka és az állami célok összefüggő egészében. Amint

az élő organizmusnak legsajátosabb jellegzetessége a munkafelosztásban és az egységes irányításban van, akképen képzeli el a magyar nemzet jövődéli életét és hivatását is Gelei. Ebben az egységes, átfogó programban külön hely illeti meg a tudományos alapon nyugvó és helyes fajvédelmet, az anyaföldet, a honvédséget, a családot, az egyént és a magyarsággal sorsközösségben élő nemzetiségeket.

Külön érdeme a biológus professzor jeles munkájának az a fogalomtisztázó hadjárat, melyet az ilyen közkeletű és elkoptatott, de politikai vezetőgondolattá is sokszor előléptetett fogalmak terén folytat, mint: „élettér“, „fajvédelem“, „sorsközösség“ stb. Jól esik olvasni, mint mutatja ki a tudós szerző azt, hogy pl. az élettér eszméjét a *biocoenosis* gondolatával kell felcserélnünk, ha nem akarunk légiüres térben mozogni, vagy pusztán időszerű politikai szölamokat természet tudományos színben feltüntetni.

Könyve címe programadásra készíti a szerzőt. A 10 pontba foglalt követelmények (208, 209. l.) valóban széles távlatot nyitnak a nemzeti munkálkodás számára, ha nem valósíthatók is meg egyenkint s külön-külön a legközelebbi jövőben. Egyes pontokról vita is indulhatna meg, ami a megvalósítás módszereit illeti (pl. 1. pont, 3. pont, 9. pont); kétségtelen azonban, hogy a program legtöbb részletében minden magyar egyetért s vannak oly követelmények (pl. a 4. pont, mely a társadalmi igazságosságot követeli), melyek régóta a legsürgősebb teendői volnának a törvényhozásnak. A nemzetnevelés, a nemzeti tervszerű munkaprogram eszméjéhez kétségtelenül mindenki, fenntartás nélkül hozzájárul. Már kevesebb siker reménye kecsegtetheti a „nemzetgazdálkodás“ (9. pont) eszméjét: hiszen a nemzet kormányának éppen ez volna egyik legfontosabb feladata, mégpedig minden más szerv — nélkül is.

Bízunk benne, hogy Gelei professzor lelkes és eszmékben gazdag könyvét minden nevelő el fogja olvasni és át fogja eszmélni. Vajha a nemzet vezetői is megfontolnák a könyv gondolatait és célkitűzéseit! Ha csak valamit lendítene Gelei műve a nemzet vezető rétegének munkáján, már meg volnának jutalmazva írójának honfiúi aggodalmait, törekvéseit, eszményeit.

Várkonyi Hildebrand dr.

**Harkai-Schiller Pál: A lélektan feladata.** Budapest, 1940. M. Tud. Akadémia kiadása (Az Akad. Filozófiai könyvtára).

A lélektan gyakorlati és elméleti munkása itt a filozófia területére lép,

mert a lélektan tudományelméletével foglalkozik. A könyv teljes címe lehetne ez is: a lélektan tárgya és feladata, mert fejtegetéseinek középpontjában a tárgy problémája áll.

Szerzőnk tehát alapvető fontosságú kérdést vizsgál és hozzátehetjük, hogy igen egészséges megoldásokat hoz. Ugy is mondhatnók: korszerű elgondolást ad a lélektanról. A saját álláspontját nem csupán kifejti, hanem tudománytörténeti kialakulásában is élénk állítja, mert ismerteti a pszichológia történeti képviselőinek felfogását is. Nagy elmélyültség és egyúttal elevenen a lélektan mai állásának színvonalán való mozgás jellemzi minden sorát. Különösen örvedetes, mennyire tudja méltányolni és időszórúvá tenni Aristoteles felfogását a lélekről.

Mi a lélek mivolta tudományelméletileg? Mit vizsgál a lélektan? Ez a könyv középponti kérdése. A történetileg kialakult felfogásokat két, polgáriasan szembeállított csoportra osztja, élménytanra és cselekvéstanra. Ha ez a csoportosítás egy teljes lélektan-történelem számára talán nem is lehetne elég átfogó és gyökeres, azt a célt, hogy a szerző álláspontját történeti háttérben kidomborítsa: jól szolgálja. Az élménytan az élményeket vagyis tudattartalmakat öncélúak gyanánt vizsgálja, elszigetelt életösszefüggéseikből, holott szerzőnk felfogása szerint csak, mint jelten lehet indokolt, a cselekvéstan keretein belül. Az élmény ugyanis csak a törekvések jele. Nem az élmény, hanem az élet a lélektan igazi tárgya. A lélektan és a biológia határai azért mégsem mosódnak el. Egyfelől ugyanis szerzőnk az élet fogalmát oly tágan veszi, hogy ebbe belefér nem csupán a biológiai élet, hanem az „élet“ szónak többi értelme is: a szellemi élet, erkölcsi élet stb. Ennyiben tágabb a lélektan köre, mint a biológiáé. Másfelől a lélektan köre szűkebb, mert az élet csak mint törekvést, tevőleges célirányulást vizsgálja. A központi lelki megnyilvánulás a törekvés, ennek szolgáltatásban fejlődik ki és érthető meg a lelki életnek mind emocionális, mind intellektuális oldala.

Szerzőnk lélektani elgondolása nem csupán abban a tekintetben jellegzetesen korunk szülötte, hogy az új lélektani irodalom és kutatás beható és átfogó ismeretén épült fel, hanem annyiban is, amennyiben korunk szelleméből fakadt. Az a lélektani álláspont, amit szerzőnk „élménytan“-nak nevez, szellemében megfelel a múlt század és az első világháború előtti idők individualizmusának. A mai kollektivistikus idők ellenben csak beteges és idejétmúlt jelenségnek tartják, a cselekvés megrontásának, a valóságtól történő eltávolodásnak vélik a benső világ és a szubjektív élmények önálló kultuszát. Ma a cselekvés, a hatás és siker ebben a világban, a külső világban: a fontos csupán. Mindezzel éppen nem azt akarjuk mondani, mintha szerzőnk túlságosan is a korszellem hatása alá került volna. A szó abban a rossz értelmében, hogy tanítása a korszellem változásával egyetemben szintén mulandó, idővel elavul. Kétségtelen ugyan, hogy a tudomány is halad, folytonosan változtatja álláspontját, de az is kétségtelen, hogy vannak elvi és maradandó felismerések. Épp szerzőnk történelmi visszapillantása mutatja, mennyire közeljutott a lélektan időálló, maradandó vívmá-



nyalhoz is. Amikor azonban az intellektust, a reflexiót és elmélkedéseket, a világnézetet és — majdnem azt mondhatnók — egy kicsit magát az igazságot is, szerzőnk a cselekvés merő eszközének, esetleg gátjának tekinti, akkor jellegzetesen korunk szellemi gyermeke. A lélektan az ő elgondolásában mindenesetre termékenyebben és alkalmasabban nyúlhat a realitás és az élet magyarázatához.

De ha szerzőnk elgondolása sok egészséges egyszerűsítést és termékeny megoldást tartalmaz is, a lélek nehéz problémáját a pszichológiai kutatás szempontjából neki sem sikerült teljesen kielégítően tisztázni. Nem, mintha íté szerzőt lehetne akármilyen vonatkozásban és csekély mértékben is elmarasztalni, hanem a probléma nehézségei túlnagyok. Csak egy-két nehézséget vetünk fel a könyv nyomán példának.

Ha a lélektan magát az életet vizsgálja, akkor az u. n. „lélek“ a biológiai élet egy aspektusa, igaz, hogy szellemi szférákba is emelkedve. De ebben az esetben nem lehetnénk igazságosak a modern lélektan számos termékeny és jelentős vívmányához pl. egy *Jung* lélektanához, amelyek szerint a lélek: önálló realitás, a benső világ tényei sajátos törvényekkel rendelkező, csak önmagukra visszavezethető természetűek, vagyis — az élet összefüggéseiből le nem vezethetők.

A lelket szerzőnk — felfogásából következőleg — nem tartja ellentétben állónak a test mivoltával. De kérdezzük: ebben az esetben hová lesz a különbség az érzékelhető és a nem érzékelhető, továbbá a térbeli és a nem-térbeli, végül az egyéni-magányos-áthatatlan (csak egy „én“ számára átélhető) és a minden ember számára elvileg empirikusan felmutatható, szóval: test és lélek között?

Szerzőnk a leket célratörekvésnek fogja fel. Nem forog-e így fenn az a veszély, hogy kissé elracionalizálja? Vannak a léleknek racionális oldalai: ilyen az intellektus, amely a cselekvés szolgálatában nem egyszer számító és ravasz; ilyen részben az érzelem is (mert értékel). De még a legridegebb célszerűségtől vezetett stréber lelkében is vannak irracionális erők és ezek mélyebbek, hatalmasabbak. A lélek nem érdek-lény, hanem megmagyarázhatatlan szabadsággal teremti a saját jellegzetességeit. Hízen már az érzékszervi szemlélet sem értékel merőben a „célszerű“ értelme alapján, hanem egyszerűen és irracionálisan felmutatja, ami van. Az érzelmek sem mindig arról értesítenek, hogy valamely állapot megfelelőe szükségleteinknek vagy nem? Továbbá az élmény is mozgat, lehet kiindulópontja (nem csupán jelzése) a törekvésnek.

De ismételjük: hogy a probléma teljesen meg nem oldható, az a könyvnek mint teljesítménynek értékéből nem von le, sőt hangsúlyozzuk, hogy a mű nyeresége mind filozófiai, mind lélektani irodalmunknak.

Noszlopi László dr.

**Pius — Uhl: Szemben az élettel.** Korda r. t. Budapest, 1940. 144 old.

Leányok lelkivezetéséhez és a női jellem-egyéniiség kialakításához ad eszmei és gyakorlati utasításokat Plus könyve. A bölcs és nagy valóságér-

zékkel író szerző folytatja, elmélyíti azt a nevelő-etikai irányzatot, melyet Csaba M. könyve („Amit minden nagylánynak tudnia kell“) olyan szép eredménnyel megkezdett.

A könyv gondolatmenetének alapmotívuma: „A bölcsőt ringató kéz a világot irányítja.“ A diáklány mélyebb önismerését tűzi ki célul és az Őntudatosabb élet alaptényezőit segíti az eszmény magasságából gyakorlati közelségbe hozni. A szerző élvezetes harmóniát teremt a téma tartalmi mélysége és a külső előadásmód színes elevensége között. Könyvében a modern típusú leányegyéniesség megtalálja lelkivilágának eddig talán önmaga előtt is rejtve maradt képességeit, kibontakozásra váró adottságait és bölcs útmutatást kap „a keresztény nő“ eszményi alakjának megközelítése felé. A jellemnevelés művészetéhez ilyen fejezetekben ad eligazítást: Keresztény öntudat; Legyek valaki! Tevékeny szeretet; Az elveszett idő; A hegycsúcsok hívása; Felbonthatatlan kötelesség; Hitvesi szentség; Keresztény toalet; A tánc; stb. Mindezt Plus a pedagógus akapos lélekismeretével rokon-szenves közvetlenséggel és a kiegyensúlyozottság bölcs mérsékletével sugározza az olvasó lelkébe, hogy megismertesse „az emberi élet megfoghatatlan komolyságát“ és ezáltal mélyebb értelmezését is előmozdítsa.

Egyik külföldi ismertetője azt írja Plusról, hogy Prohászka apostoli lendületével tud írni. Mi hozzátehetjük, hogy ez a lendület egy Tóth Tihamér hangnemének meghitt melegségével fog össze az olvasó belső megragadására és tevékeny inspirálására. A leánynevelés hivatottjai bizonyára hasznos vezérfonálként fogják üdvözölni Plus könyvét.

*Visy József dr.*

**Friedrich Schneider: Unterrichten und Erziehen als Beruf.** Eine christliche Berufsethik für den Pädagogen. Verlagsanstalt Benziger & Co. Ein-siedeln (Köln. 1940. 8-r. 237 l.)

A genfi Bureau International d'Education (Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal) évi beszámolójából kétségtelenül meg lehet állapítani, hogy az utóbbi esztendőkből világszerte hivatalosan is a tanítóképzés és tanárképzés újítása áll az érdeklődés középpontjában. Úgy látszik, hogy már az egyes államok kultuszkormányai is kezdik belátni — amit mi nevelők már régóta hirdetünk —, hogy a nevelés sikerének legfőbb biztosítéka: a nevelő személyi arravalósága. E probléma nagy horderejét legjobban az a szinte már áttekinthetetlen, s egyre növekvő, irodalom bizonyítja leginkább, amelyik a nevelő személyéről és hivatásáról szól.

*Friedrich Schneider*, a nálunk is jól ismert német katolikus nevelésügyi vezető személyisége, aki egyúttal a nemzetközi oktatásügynek szintén kiváló képviselője, a nevelő személyiségének egyik legrégebbi kutatója. Eddig megjelent munkái közül is már több foglalkozott a szóbanforgó kérdéssel (*Psychologie des Lehrerberufs.* 1923. és *Erzieher und Lehrer.* 1928). Ez a legújabb könyve a nevelői hivatás erkölestani oldalát világítja meg. Erre valóban nagy szükség van. Kevés olyan hivatást találunk, ahol a teljesít-

mény annyira a hivatáserkölcsei magatartástól függ, mint éppen a nevelőiben.

A *Bevezetés*-ben (1—8. l.) a szerző azt fejtegeti, hogy önnevelés nélkül nincs haladás, csak visszafejlődés, vagy egyhelyben-taposás. A nevelő esetében mindkettő végzetes hiba. Nehéz azonban a hivatásbeli önnevelés eredményét tisztán látni. Ha valaki 25 esztendői nevelés után külön nevelő, mint volt kezdetben, ez lehet természetes fejlődés eredménye is, nem bizonyos, hogy tudatos önnevelés hozta létre. Gyakori jelenség, hogy nevelőknél az esztendők folyamán nem haladást, hanem visszaesést látunk; sokan kifáradnak hivatásukban, egyre veszítenek idealizmusukból és lemondók lesznek. Végeredményben a nevelők, akárcsak más hivatásbeliek, három nagy csoportra oszthatók. Vannak: 1. akik nem is törekszének hivatásbeli és emberi tökéletesedésre, 2. akik néha megragadnak egy-egy kínálkozó alkalmat önnevelésükre, végül 3. akik rendszeresen nevelik önmagukat.

A könyv második része (9—85. l.) a nevelő hivatásbeli önnevelésének a valóságát tárja elénk. Sok nevelő önnevelését az indítja meg, hogy látja munkája sikertelenségét. Ez rendszerint tiszteltetreméltó jelenség, de nagy veszedelemeket is rejt magában. A siker vagy sikertelenség nem mindig mértéke nevelői munkánk jóságának. A pragmatikus beállítottságú nevelő hajlik arra, hogy csak sikerért dolgozik, külsőségekért és pillanatnyi eredményért könnyen feláldozza a mélyebb erkölcsi értékeket. Sokan vannak olyanok, akik kiragadják a nevelői hivatás egyik oldalát és ezt a kis részt tartják szomjuk előtt mint elérendő eszményt. Egyesek a hivatalokban látják a nevelő mintaképét. Ma sok kultúrállamban valóban hivatalnok lett a nevelő. De hivatásának nem ez a lényege. A hivatalnoknak szorosan körülhatárolt munkaterülete van, a kivételben sincs kezdeményező ereje, tevékenységének indító okai mellékesek. Az ideális nevelő lényével ez a hivatalnok-típus összeegyeztethetetlen. A hivatalnok-eszmény csak igen tökéletlen mintakép lehet a nevelő előtt. Főleg középfokú iskolában működők nem ritkán a szaktudósban vagy a jó didaktikusban látják a nevelő eszményképét. Ez sem elegendő! Egy-egy kiváló kartárs is szolgálhat sokaknak mintaképül. Szerencsés az, akit sorsa ilyen kiváló nevelő közelébe sodort, mert az élet közelsége lelkesít leginkább. Ez az eset gyakran úgy módosul, hogy ez vagy az a személy csak bizonyos tulajdonságokban eszménykép. A neveléstörténet klasszikusai is szolgálhatnak mintaképül. Mégis az a tapasztalat, hogy történeti pedagógusok csak ritkán ihletnek tanító- és tanárjelölteket. Mi lehet ennek az oka? Néhány ismert nevelő (*Horace Mann, F. W. Sanderson, Pestalozzi, Don Bosco*) személyének és működésének boncolgatása után kijelenti, hogy az első három egyes dolgokban lehet mintakép, de teljes egészükben nem, mert mindegyiknek vannak gyengéi. Don Boscot pedig ellenkezőleg, életszentsége miatt nem követhetjük.

E sok sikertelenség láttán egyesek azon fájdognak, hogy a nevelő követendő mintaképét elméletileg megmájolják. E munkájukban két feltevésből indulnak ki. Egyik az, hogy a nagy nevelők között kell közös vonásokat felfedezni; a másik, hogy a jó nevelő lényeges vonásai tudományosan meg-

állapíthatók. Deduktív vagy induktív vizsgálatok eredményeképpen vagy lelki alkatot adnak az egyes kutatók (pl. *Kerschesteiner* ismeretes művében a szociális típusossal azonosítja az ideális nevelőt) vagy pontokba foglalt tulajdonságjegyzékkel szolgálnak. Egyik sem tökéletes megoldás. Nevelői eszményt, mint elméleti lehetőséget, nehéz felállítani. A tulajdonságlisták pedig mindig még bővíthetők vagy szűkíthetők.

A munka harmadik részében (86–112. l.) a nevelő hivatásbeli tevékenységének középponti eszméjét és a teljes mintaképet vázolja a szerző a keresztény felfogás alapján. Az ember eszméje már élt Istenben, amikor az embert teremtette és minden emberbe cunak az eszmének megvalósítható lehetőségét is ültette. *Platon* idea-tana és *Aristoteles* entelechia-elmélete kapcsolódik ebben a keresztényi tanításban. A keresztény nevelő feladata ennek megfelelően az, hogy ezt az Istenben élő eszmét és az emberben élő lehetőséget másokban és önmagában megközelítse és kifejleszteni segítse. Isten minden ember számára lehetővé is teszi, hogy az elméjében megalkotott eszmét megismerje és így megvalósíthassa. A nevelő hivatásbeli önnevelésének középponti gondolata a *szeretet*. Követendő eszményképe pedig *Krisztus*.

A negyedik fejezet (113–236. l.) a hivatásbeli önnevelés gyakorlatát mutatja be.

A nevelő és növendék viszonyának lényege a szeretet. Ebben mindenki egyetért. Szerencsés tehát az a nevelő, akiben a gyermek szeretete már ösztönösen él. De akiben nincs meg eredetileg, abban is felkelthető és nevelhető. Az ösztönös gyermekszereetet azonban lassankint szellemmel kell telítenünk. Amelyik nevelőben ez a szeretet él, nagy valószínűség szerint egyéb hibáit könnyen legyőzi és jó nevelő lesz. E szeretet nélkül viszont a megértés sem fejlődhetik ki a nevelőben, ami nélkül pedig a nevelés lehetetlen.

A nevelő hivatásbeli tevékenysége a nevelés, nem pusztán az oktatás, mint sokan hirdetik. A tanító, ha nem akar, akkor is nevel. Azzal amit tanít és ahogyan tanít. Igaz viszont, hogy a tradálás, a holt ismeretanyag átadása, egymagában még nem nevelés. A nevelői hivatás — akárcsak más életpálya — bizonyos egyoldalú tulajdonságokat fejleszthet a nevelőben. Ez lélektanilag érthető, mert a hivatásbeli környezet természetesen visszahat a nevelőre. Mivel a nevelés mindenkor egész lélekkel végzett munkát kíván, itt különösen nagy a veszedelem arra, hogy sok kedvezőtlen egyoldalú tulajdonságot fejleszt. Mivel a nevelő az iskolában osztatlan tekintély és ellenmondásokba sem ütközik, meg van annak a veszedelme, hogy ellenmondást nem tűrő határozottságát, oktató leereszkedését hangban és mozdulatokban, nem ritkán hatalomvágyát is, az iskolán túl az életbe szintén kivetítse. Mivel a nevelés aprólékos munka, nem ritka a túlságosan pedáns, kicsinyes, szellemileg szűkkeblű nevelő. A nevelő kötelessége, hogy hivatásának ezeket a veszedelmeit állandó önneveléssel ellensúlyozza.

A nevelő és a szülők közötti viszonyról ma nagy irodalom szól. Az utóbbi időben, főleg a nagyvárosban, inégis romlott ez a kapcsolat. Ritka ugyan

a nyílt összetűzés a szülői ház és az iskola között, ez a csend mégsem azt jelenti, hogy minden rendben van. Ennek a kérdésnek megoldása a nevelői hivatás egyik legszebb, de legnehezebb tennivalója. Mivel a helyzet nagyon sokféle, útmutatást erre adni nehéz. A nevelőnek itt mindig saját belátása alapján, önállóan kell döntenie.

A nevelőnek hivatásból eredő kötelessége az is, hogy pályatársaihoz igazi kollegiális viszony fűzze. Nem mindegyik hivatásban egyforma az egyhivatásbelieket összekötő kapcsolat. Minél magasabbrendű hivatásról van szó, annál szorosabbnak kell lennie a kapcsolatnak. Sokan panaszkodnak, hogy pályatársaik között éppen gyakran nem kartársi a viszony. Egy francia szerző szerint legkevésbé férnek össze a felfedező utazók. Sorrendben utánuk a szobrászok és egyéb művészek, majd az írók következnek. Az ügyvédek és orvosok után azonban közvetlenül a nevelőkről szól, mint olyan foglalkozásról, ahol a kollegiális kapcsolat nem kielégítő. Közszályon forog a német vers: „Ein Kollege, das ist ein Mann, Der den andern nicht leiden kann.“ Ez ellen a felfogás ellen küzdenie kell a nevelőnek! Lehetetlen, hogy egy tantestület valamennyi tagja mindenben egy véleményen legyen. De nem is ez jelenti az igazi kartársi viszonyt. Az egy testületben működők bátran cseréljék ki véleményüket, de tiszteljék egymás nézetét. Ehhez fenkölt gondolkozás kell. De szabadság is szükséges hozzá. A temetői csend ezen a téren sem kívánatos!

Nagyjából ezek azok a gondolatok, amelyek *Schneider* könyvében foglaltatnak. Bátran ki lehetne egészíteni a fejtegetéseket, itt-ott talán arra is szükség volna, hogy a túlságosan egyoldalú beállításokat ellensúlyozzuk. Némelyik állításával nyugodtan szembe is lehetne szállnunk. Egyiket sem tesszük. Csupán felhívjuk e munkára a figyelmet. Ezt leginkább azzal véljük elérni, hogy tartalmából elmondtunk egyet-mást. Egy gondolatot azonban le kell szűrünk: A nevelői hivatás lélektana mellett szükség van a nevelői hivatás erkölestanárára is! Mint ahogy a neveléstan sem pusztán alkalmazott gyermek- és ifjúságlelektan, úgy a nevelői hivatás kérdése sem oldható meg csupán a tények oldaláról! A nevelő személyéről szóló gazdag irodalom legtöbb terméke a nevelő lélekanát dolgozza ki. Ez a könyv a nevelői hivatás erkölestanárára figyelmeztet. Ezért nagyjelentőségű.

*Jankovits Miklós ár.*

## KÜLFOLDI TANITÁSI MOZGALMAK. (Külföldi folyóiratok nyomán)

1. **A Romániában maradt magyarok iskolái.** A Romániában maradt magyar iskoláknak, a tanárok és tanítók utánpótlása nagy nehézségeket okoz. A felekezeti magyar középiskoláknál meghirdetett tanári állásokra egyetlen pályázó sem akadt. Azok az iskolák, ahol a tanárokat a korhatár elérésével nyugdíjazni kell, a legnagyobb zavarban vannak. Dr. Bartha Nándor aradi főgimnáziumi tanár a mutatkozó tanárhiány megoldására a „Bras-sói Lapokban” azt javasolta, hogy a román és magyar állam között olyan

megállapodást kellene létesíteni, hogy a magyarországi oklevéllel rendelkező tanárok taníthassanak a romániai magyar nyelvű iskolákban, viszont azok a tanárok, akik képesítésüket a romániai főiskolákon szerezték, oklevelük honosítása nélkül taníthassanak a magyarországi román tannyelvű középiskolákban.

Erdélynek Romániához csatolt részén jelenleg a következő magyar tannyelvű felekezeti iskolák működnek:

a) *Elemi iskolák:* a róm. kat. iskolák száma 58, a tanítók száma 135, a tanulók száma 5.382; a református iskolák száma 119, a tanítók száma 205, a tanulók száma 8.571; az unitárius iskolák száma 8, a tanítók száma 13, a tanulók száma 556; az evangélikus iskolák száma 5, a tanítók száma 13 a tanulók száma 446. Az összes felekezeti magyar tannyelvű elemi iskolák száma 190, a tanítók száma 366, a tanulók száma 14.955.

bb) *Középiskolák:* róm. kat. főgimnázium 3, a tanárok száma 57, a tanulók száma 550. (Arad, Gyulafehérvár, Brassó); református főgimnázium van Nagyenyeden a Bethlen Kollégium, 19 tanárral, 208 tanulóval. Négy osztályos gimnázium (a volt magyar polgári iskola) van 7 róm. kat. 732 tanulóval és 1 református 117 tanulóval.

c) *Szakiskolák:* róm. kat. tanítónőképző van Nagyszebenben 18 tanárral 88 tanulóval; református tanítónőképző van Nagyenyeden 25 tanárral, 185 tanulóval. A róm. kat. és református egyházak között megegyezés létesült. eszerint a magyar férfi tanítónőképzés, minden magyar ifjú számára a nagyenyedi református kollégium keretében történik, míg minden magyar leány tanítónővé való kiképzése a nagyszebeni róm. kat. tanítónőképzőben lesz. A valláserkölcsi nevelésről mindegyik felekezet a maga hatáskörében rendelkezik.

Róm. kat. kereskedelmi iskola van Nagyszebenben 16 tanárral 225 tanulóval; református kereskedelmi iskola van Brassóban 1 fiúk és 1 leányok részére. Gazdasági iskola van 2, a csombori és a radnóti, összesen 118 tanulóval.

Az összes középfokú iskolák száma 19, a tanárok száma 231, a tanulók száma 2.093.

A legszomorúbb a bánási magyarok helyzete. Egyetlen gimnázium állana a magyarok rendelkezésére, a temesvári róm. kat. főgimnázium, de a román közoktatásügyi minisztérium már régebben megvonta ennek nyilvánossági jogát. Sok kérés és ígéret után a múlt évben megadták az alsó két osztálynak a nyilvánossági jogot, most a bánási magyarok remélik, hogy a temesvári gimnázium végre a teljes jogú középiskolák közé kerül és így legalább egy középiskolája lenne a bánási magyarságnak.

A Bánágban egyébként nagy a hiány a magyar tannyelvű elemi iskolákban is. A temesvári róm. kat. egyházmegyében mindössze 10 magyar tannyelvű iskola van 38 tanítóval és 1954 tanulóval. A magyar gyermekek közül igen sok kénytelen román tannyelvű iskolát látogatni. Vannak olyan magyar tagozatú elemi iskolák is, ahol magyarul nem tudó tanítók tanítanak.

*Statisztikai Tudostló (Stud).*

**2. A német nyolcosztályos népiskola új tantervéhez kiadott utasítások.\***  
„Erziehung und Unterricht in der Volksschule“ címen adta ki Rust német-birodalmi népnevelési miniszter a nyolcosztályos népiskola új tantervéhez az utasításokat. Az Utasítás I. része általános szempontokat és célmeghatározásokat tartalmaz, a II. rész az adott céloknak megfelelően foglalkozik az egyes tantárgyak tanítási módszerével.

*A népiskola célja*, hogy a gyermekeket felruhazza az alapvető képességgel, hogy az életbe kijutva mindegyik a maga helyén hazáért és népi-ségért élni tudjon és tudjon beilleszkedni a nagy népközösségbe. Ez az általános cél határozza meg az iskola viszonyát a családhoz: először tudatossá kell tenni a családi közösséget és ezen túl a nagy nép- és védközösséget.

*Az iskola feladatát*: a nevelést és oktatást a maga természetes rendjéne helyezi. Az oktatás a jellemképzés legfontosabb eszköze és az iskola feladata nevelni oktatás által. Az ifjuság minden erejét hasznosítani kell a nép és az állam szolgálatába. A nevelés legfontosabb eszközei: az életközelség, a szülőföldhöz kötöttség, a tanulók figyelmének a szülők munkakörére való irányítása, a műhelymunka bekapcsolása, a kézimunka megbecsülése.

*A közösségre való nevelésnek* az iskolai életből kell folynia és nem a külvilág közösségének utánzásából. Eszközök: a közös munka, a rend fenntartása, a gyengéken való segítés, általában mindig eredményes, céltudatos és helyesen irányított munka.

Az u. n. *össztanításból* (Gesamtunterricht) alakul ki a gyermek szellemi fejlődésével a tantárgyak szétoszlása. Az ismeretek nyújtása tantárgyakra szétbontva csak akkor indokolt, amikor az nem jár már a tanuló teljesítőképességének rovására. Akkor is a tantárgyak között szoros kapcsolatot kell fenntartani és elvileg fontos, hogy a népiskolában a tantárgyak lehetőleg egy tanító kezében legyenek.

Az utasítás kiemeli az *öntevékenység* nagy fontosságát, ami úgy egyenként, valamint csoportokban is teret kap. A csendes foglalkozás, aminek célja rendszerint az, hogy bizonyos körülmények között a tanulók vagy azok egy része valamivel elfoglalva legyen, most az öntevékenység igen értékes eszköze lesz. A foglalkoztató csendes munkáltatásból most alkotó csendes munka lesz.

A tantárgyak felsorolása eltér az eddigi rendtől. Az első helyre a hittan helyébe most a testnevelés került. A *hittan* az utolsó helyen szerepel öszályonként heti 2, a VIII. osztályban heti 1 órával. Az I. osztályban az össztanítás 16 órával szerepel. A többi osztályban a *testnevelés* 3, 3, 4, 5, 3, 5, 5 heti órával szerepel.

A *némettel* egy egészet alkot a *honismeret*, amely tárgyra a II. osztályban 11, a III.-ban 12 és a IV.-ben 13 óra jut. Ez a kettős tárgy az alsó négy osztályban a haza nyelvével, dalaival, meséivel, mondáival, legendáival foglalkozik. A haza hőseiről való beszélgetések, ha azok életét és halálát a gyermek felfogásának megfelelően adják elő, új tartalmat adnak a tanítás részé-

---

\* Lásd folyóiratunk jelen évfolyamának 71. oldalát.

nek. Maga a német a) irodalomra, b) szóbeli és írásteli gyakorlatokra és c) nyelvtan és nyelvismeretre tagozódik. Nagy gondot kell fordítani a helyes beszédre. Az írásbeli gyakorlatnak is a szóbeli gyakorlaton kell felépülni. Az írásbeli feladatok tárgyát a gyermek megfigyelései és elményei képezzék. Csak egyszerű és célravezető helyesírási szabályokat szabad alkalmazni. Szabályok helyett a szótartalmat kell megvilágítani, hallás után kell beszéltetni, szemlélet után íratni, megfontolás és sok gyakorlat nélkülözhetetlen eszközök. A nyelvtan a régi terjedelemben marad, az Utasítás figyelmeztet, hogy úgy kell alkalmazni, hogy az időt és kedvet el ne vegye a tényleges nyelvgyakorlástól.

A *történet* mint tárgy a felső négy osztályban szerepel 2, 2, 3, 3 heti órással. A tulajdonképeni történelem csak a hatodikban kezdődik. Az V-ik osztályban a gyermek értelmének megfelelően a jelent ismertetik. Az atyák utóbbi években véghez vitt hőstetteinek megbeszélése vezet rá a rég mult történetére. Az események időrendi egymásutánja itt még nem fontos. A jelen helyzet ismertetése után következik a világháború, a versaillesi békeszöveg, a szegénybékétől való felszabadulás, a végén válogatott képek a német őstörténetből. A VI. osztályban kezdik időrendben a német történetet és eljutnak 1648-ig. A VII. osztályban a nagy választó fejedelem és Eugén herceg hősi alakjai, Franciaország előtörései, a török veszély, a két nagy király, Napoleon elleni küzdelem, küzdelem az egységért 1866-ig. A VIII. osztályban ismét visszatérnek a jelenkor ismertetésére, a nagy Németbirodalom megteremtésére és biztosítására.

A *földrajz* a négy felső osztályban 2, 2, 2, 2 heti órával szerepel. Az V. és VI. osztályban Németországot tanítják. A VII. osztályban Európát és a többi földrészt. Európa tárgyalásánál ki kell emelni Németország központi helyzetének fontosságát. Az idegen földrészekből csak azt, aminek Németországra nézve politikai vagy gazdasági fontossága van. Rá kell irányítani a tanulók figyelmét a német érdemekre a föld felkutatásánál. Ki kell emelni a német gyarmatosításokat és ennek következtében Németország jogait a gyarmatokra. A VIII. osztályban ismét Németországgal foglalkoznak és ekörül csoportosítva foglalják össze mindazt, amit eddig a földrajzból tanultak. Mind a négy osztályban gondot kell fordítani az időjárás és a csillagos égbolt megfigyelésére.

A *természetismeret* a) életismeret (Lebenskunde) és b) természettanra tagozódik. Az Utasítás a Lebenskunde kifejezést használja az idegen biológia szó helyett. A négy felső osztályban heti 3, 3, 4, 4 órában tanítják. Az életismeretben tanítják a fontos életfolyamatokat és az általános, az emberre is érvényes élettörvényeket. Az Utasítás kiemeli mint fontos feladatot, hogy a gyermeket az életismeret törvényei megfelelő gondolkodásra és cselekvésre neveljék. Ki kell mutatni a nemzeti szocialista életfelfogás összhangját az orgánikus élet szabályszerűségével.

A *természettanban* a gyermek tanulja meg a természet erőinek megismerését és tekintsen büszkén a német tudomány találmányaira.



A számtan és mértan is a politikai nevelés szolgálatában áll. Heti órák száma 4, 4, 4, 4, 4, 5, 5. A többi tárggyal szoros kapcsolatban a német törekvések, események, vívmányok stb. számbeli adatait kell feldolgozni.

*Erziehung und Unterricht in der Volksschule.*

**3. Háztartási iskolák Németországban.** Rust németbirodalmi népnevelési miniszter a múlt év folyamán kiadott rendeletével újra szabályozta a német leányok kiképzését. A kijelölt cél a leányokat a jövő anyai és háziasszonyi feladatokra előkészíteni. Erre a célra a rendelet háromféle iskolát szervez.

**A. Háztartási iskola (Haushaltungsschule)** azon túlnyomó nagy többségben levő leányok részére, akik jövő élethivatásukat a háziasszonyi és anyai feladatok kifogástalan teljesítésében látják. A leányoknak ezekben az iskolákban olyan ismereteket és készségeket kell elsajátítaniok, ami őket képessíti, hogy háziasszonyi teendőiket lakásban, konyhában és gyermekszobában meggondoltan és tervszerűen végezhessék.

Az iskola tartama két félév.

Az iskolába felvehetők, akik a teljes népiskola 8 osztályát vagy ennek megfelelő más iskolát jó eredménnyel elvégezték.

A tanulók száma a gyakorlati tárgyaknál egy-egy osztályban legfeljebb 16 lehet. Az elméleti tárgyaknál két osztály összevonható.

Az óraterv:

	1	2
	félév	
Nemzeti politikai oktatás	—	2 2
Német nyelv és nevelés	2	2
Háztartás	— — —	1 1
Számtan és háztartási könyvviteltan	—	1 1
Egészségápolás	— — — — —	1 —
Beteg- és csecsemőápolás	— — —	— 2
Főzés, tápanyag és élelmiszerismeret	9	9
Házimunka, mosás, vasalás	3	4
Kézimunka	— — — — —	8 8
Kertészet és virágápolás	— — — —	2 —
Testgyakorlás	— — — — —	3 3
Heti óraszám	32	32

A helyi viszonyoknak megfelelően a terv változtatható, esetleg bővíthető. Így pl. kiegészíthető a szociális munkára való bevezetéssel, gyermek-kerti foglalkoztatással, műhelymunkával stb.

Az iskola záróvizsgával végződik. Sikeres vizsga után a tanulók bizonyítványt kapnak.

A miniszteri rendelet szerint az iskolának a következő tanítási helyiségek fölött kell rendelkezni: iskolakonyhával, éléskamra és raktárhelyiséggel, tanteremmel a házimunka, mosás és vasalás tanításához, megfelelő tantermekkel az elméleti tárgyak tanításához, tanteremmel a kézimunka tanítá-

sához, konyha- és virágos kerttel. A felszerelésnek meg kell felelni a tanulók létszámának így pl. két-két tanulóra egy varrógépet kell számítani.

B. *Gyermekápoló és háztartási alkalmazottak szakiskolája*, olyan leányoknak nyújt gyakorlati szakkiképzést, akik gyermekdús családoknál vagy gyermekgondozó intézeteknél gyermekápolási és nevelési vagy háztartási munkálatokat akarnak vállalni.

A kiképzés ideje három félév. Akik a háztartási iskolát sikerrel végzik csak két félév.

Az iskolába olyan leányok vehetők fel, akik a teljes népiskola 8 osztályát vagy ennek megfelelő más iskolát sikerrel elvégezték.

A tanulók osztálylétszáma mint a háztartási iskolában.

Az óraterv:

	1	2	3
	félév		
Nemzeti politikai oktatás	1	2	2
Német nyelv és irodalom	2	2	2
Hivatásismeret (Berufskunde)	—	1	1
Neveléstan és foglalkoztatás (rajzolás, mesélés, természet és képmegfigyelés)			
Egészségápolás, beteg- és csecsemőápolás	—	2	2
Háztartás: a) kézimunka és anyagismeret	3	6	6
b) házimunka, mosás, vasalás	3	—	—
c) főzés és élelmiszerismeret	9	5	4
d) háztartástan, számolás, háztartási könyvvitel	1	1	1
Ének, torna, játékok	3	5	3
Kertészet, virágápolás, baromfitenyésztés	—	—	3
Gyakorlatok a gyermekgondozóban	15	5	5
Gyakorlatok a háztartásban	—	5	5
Heti óraszám	40	40	40

Minden tanulónak négy hetet a csecsemőotthonban kell tölteni. Itt a tanuló a csecsemő táplálásában úgy elméleti mint gyakorlati kiképzést nyer.

Azok a tanulók, akik a háztartási iskolát sikerrel elvégezték, a második félévvel kezdik tanulmányaikat. Itt felmentendők a 6 óra kézimunka, 5 óra főzés és 5 óra háztartási gyakorlatok alól. Az ily felszabadult 16 órát a gyermekgondozóban kell tölteniük.

Az iskola záróvizsgával végződik, a sikerrel letett vizsga után a tanulók bizonyítványt kapnak.

Az iskolának, a háztartási iskolánál felsorolt helyiségeken kívül, még gyermekkerttel és csecsemőápolásra alkalmas helyiséggel is kell rendelkezni.

C. *Női háztartási szakiskola (Frauenfachschule)*, a háztartás sokoldalú teendőinek és készségeinek magasabb fokú elsajátítására szolgál. Az itt kiképzett nők nagyobb háztartások vezetői, valamint a háztartási iskolák tanítói lehetnek. Alkalmazhatók a nagy felelősséggel járó házvezetőnői teendőkre iskolatáborokban, üdülő otthonokban, kórházakban, deákotthonokban stb. Megfe-

lelő pedagógiai tanfolyam elvégzése után alkalmazhatók a háztartásban, kézimunka és testgyakorlás tanítására.

Az iskola két évfolyamú. Az I. évfolyam önállóan is fennállhat, feladata a leányoknak szélesebbkörű háztartási ismereteket nyújtani. A II. évfolyam feladata a háztartásvezetői vagy tanítói hivatásokhoz a megfelelő szakképzést nyújtani. A II. évfolyamot megelőzően a leányok kötelesek gyermekdús család jól vezetett háztartásában vagy példásan vezetett háztartási üzemben egy évi gyakorlatot szerezni. A gyakorlat az iskola felügyelete alatt áll. Szülői házban vagy a szülők által vezetett üzemben ez az év nem tölthető el.

A női szakiskolának számolnia kell olyan tanulókkal, akik csak a népiskola 8 osztályát végezték, olyanokkal, akik a polgári iskola (Mittelschule) 6 osztályát és olyanokkal, akik a leányközépiskola (Oberschule) valamelyik tagozatát végezték. Erre való tekintettel a szakiskola I. évfolyamát két alakban kell felállítani.

Az I. a. évfolyamra felvehetők olyan leányok, akik az Oberschule V. a Mittelschule VI. osztályát végezték vagy csak az elemi iskola 8 osztályát végezték, de az előírt fölvételi vizsgát sikerrel letették.

Az I. b. évfolyamra olyan leányokat vesznek fel, akik csak az elemi iskola 8 osztályát végezték, de sikerrel elvégezték a háztartási iskolát vagy a gyermekápolók és háztartási alkalmazottak iskoláját.

A II. évfolyamra felvehetők:

a) akik a szakiskola I. évfolyamát sikerrel elvégezték és az egyévi háztartási gyakorlatot igazolják.

b) akik az Oberschule háztartási tagozatán érettségit tettek és az egyévi háztartási gyakorlatot igazolják.

c) akik az Oberschule nyelvi tagozatán tettek érettségit, elvégezték a háztartási iskolát és az egyévi gyakorlatot igazolják;

d) kivételképen és különös alkalmatosság esetén felvehető a csak nyolcosztályos népiskolát végzett leány is, ha a megfelelő felvételi vizsgát sikerrel letette, a háztartási iskolát sikerrel elvégezte és háromévi háztartási gyakorlatot igazol.

Az óraterv:

#### I. évfolyam:

I. a. I. b.  
évfolyam

#### a. Gyakorlati és elméleti kiképzés a háztartásban:

Házimunka: főzés, a lakás-, a ruha-, a kert gondozása;  
bevezetés a csecsemő- és gyermekápolásba 12 8

Kézimunka: javítás, egyszerű ruhák és fohérműk var-  
rása, díszítő kézimunka és rajzolás — 10 6

Szakismeret (Fachkunde) — — — — 3 6

b. Nemzeti politikai és kulturismereti oktatás 6 10

c. Testnevelés és zene: testgyakorlat, testtan, zene 5 6

Heti óraszám 36 36

Minden tanulóknak három hetet a gyermekkertben kell eltölteni.

## II. évfolyam:

### a. Gyakorlati és elméleti kiképzés a háztartásban:

Házimunka: részletezve mint a az I. évfolyamon 12

Kézimunka ruha és fehérnemű jókarban tartása, lakás  
és ruhatervezés 8

Szakismeret (Fachkunde) 5

Kézimunkaüzem és munkaközösség — — — — 4

b. Nemzeti politika és kulturismereti oktatás 6

c. Testnevelés és zene: testgyakorlat, testtan, zene 5

Heti óraszám 40

A II. évfolyam tanulói részt vesznek az iskola gazdasági üzemének munkájában.

Az I. évfolyam záróvizsgával, a II. évfolyam államvizsgával végződik.

Az államvizsga öt részből áll:

a. Írásbeli vizsgán a II. évfolyam anyagából vett tételt kell, felügyelet mellett legfeljebb három óra alatt írásban kidolgozni.

b. Az intézet háztartási üzemében kell a vizsgázónak egy kijelölt munkarészletet három napon át önállóan intézni. Ez alkalommal ügyességről, megbízhatóságról és körültekintésről kell tanúságot tennie.

c. A gyakorlati vizsgán a főzésből vagy kézimunkából kell felügyelet mellett egy feladatot elvégezni. Ez a feladat hat órai munkát jelentsen.

d. A szóbeli vizsgán két elméleti tárgyból kell felelnie.

e. Testgyakorlásból kell vizsgáznia.

*Amtsblatt des Reichsministeriums  
für Erziehung und Volksbildung*

**8. A tanulók osztályozása Németországban.** A németbirodalmi népnevelési miniszter a tanulók előmenetelének osztályozására szolgáló eddigi négy fokozat helyébe most hat fokozatot léptetett életbe a fokozatok a következők:

1. Kitűnő (sehr gut) az egyes fokozat a jónál lényegesen magasabb teljesítmény jelzésére.

2. Jó (gut) a 2-es fokozat a közepesnél lényegesen jobb teljesítmény jelzésére.

3. Kielégítő (befriedigend) a 3-as fokozat közepes, de még teljes értékű teljesítmény jelzésére.

4. Elégséges (ausreichend) a 4-es fokozat bár hiányos, de még kielégítő teljesítmény jelzésére.

5. Fogyatékos (mangelhaft) az ötös fokozat nem kielégítő, de a hiányok gyors pótlására reményt nyújtó teljesítmény jelzésére.

6. Elégtelen (ungenügend) a 6-os fokozat teljesen hiányos teljesítmény jelzésére, nincs remény a hiányok gyors pótlására.

A változás, hogy a régi 2-es és 3-as fokozat közé egy új fokozat a „befriedigend“-et iktatták be és a régi elégtelen osztályzatot ketté osztották. A rendelet szerint az osztályt az a tanuló végezte sikerrel, akinek minden tantárgyból legalább 4-es osztályzata van. Az 5-ös osztályzat javító vizsgát tehet, a 6-os nem.

*Deutsche Wissenschaft, Erziehung  
und Unterricht.*

SZENES ADOLF

## LAPSZEMLE.

**A Magyar Pedagógia** 1940. évi 2. száma az új szerkesztő, dr. Gyulai Ágost ny. polgári iskolai tanárképző főiskolai igazgató szerkesztésében jelent meg. Örömmel látjuk egykori szeretett igazgatónk hatalmas munkaképességét és működéséhez továbbra is erőt, egészséget kívánunk.

A folyóirat első cikke Prohászka Lajostól: „*Nevelés és hagyomány.*” Közismert a kettő összekapcsolása, amely szerint az iskola a hagyományok őrzője és átadója. Vizsgálja a hagyományok formáit és tartalmát. Megalapítja, hogy a hagyomány nem emlék, hanem az élet szerve, fejlődik, módosul elhomályosodik, vagy megerősödik az élet szükségletei szerint. A hagyomány ellen néha lázadás tör ki, de az ilyen hagyományrombolás után egy újabb hagyomány alakul ki, mely az előbbiből sokat átvesz és átídimó. Ilyen forradalmi jelenség az iskolai hagyományokkal szemben a reformoknak napjainkban és a közelmúltban fellépett fajtái. De éppen ilyen veszedelmes az is, ami az utóbbi időben lett divattá, a hagyományoknak túlzott tisztelete. Még pedig annak a hagyománynak, amelyet népinek szoktunk nevezni. Ezzel szembekerült egymással a humanisztikus és a népi hagyomány. A latin népeknél a kettő egybeesik, másoknál azonban nem. De itt is jogtalan a kétféle hagyományt egymással szembeállítani, mert ezek az idők folyamán át meg átszőtték egymást. Ez a népi gondolat azonban nem *népi* eredetű. Ezután a tanulmány írója vizsgálja, mi a hagyomány és milyen feltételekből keletkezik. A népi hagyományok nem rögzíthetők, nem lehet megállapítani, hogy *íme ez a „népi hagyomány”*. A „népi” történeti fejlődés eredménye, történeti jellegétől tehát nem lehet megfosztani. A népi hagyományon felül és azon túl is vannak értékek. A kézzelfogható hagyományok könnyebben maradnak meg és adhatók át, mint az elvontabak. Erintetlen népi hagyománnyal ma már seholsem találkozunk, mert azokat a kereszténység, technika, stb. átszővi. A hagyományból csak az marad meg, ami életszerű, s éppen mert az élet tartja fenn, változik, módosul az idők folyamán. A népi alatt rendszeren a paraszti szokták érteni. De felveti az író a kérdést, kik tartoznak ebbe a paraszti rétegbe? Talán az őstermelő? Akkor kirekesztenénk a háziipart űzőket. Talán a vérszerinti származás adja meg a paraszti jelleget? De hiszen köznemességünk is paraszti származású. Vagy azok a parasztok, akik népi hagyománnyal élnek? Ez

magint circulus vitiosus. Arany János talán nem volt hagyomány-őrző? Vagy a „nép“ alatt értsük a nemzetfenntartó elemet? Jegyzetben kimutatja, hogy összevéve még a bányászattal, iparral és közlekedéssel foglalkozókat is, akik a parasztságból származnak, nem teszik ki összesen a nemzet felét, tehát nem alkotnak többséget. A nemzet fogalmából nem lehet tehát a többséget kizárni, mert ez a nemzetnek csak egyik rétege. A nemzeti hagyomány egésze tehát a „népinél“ több. Ábránd az, hogy a középosztály átvehesse a paraszti hagyományt, s akkor az megerősödve száll vissza a néphez. Mert ha vissza is kerülnek, már formájuk módosul. Hivatkozik itt azután a zene terén fellépett divatos „népieskedésre“. (Mi is úgy látjuk, ha a szerző erről nem is szól, hogy hiába viszik az iskolába a Bartók-Kodály kiásta emlékeket, ezek többé a népnél élő valóságok nem lesznek, mindig csak műdalokként fognak szerepelni zene- és énekkari előadásokon. Senki, még a paraszt sem fog ezek mellett a dalok mellett sírni, vagy vigadni.) A népi hagyományokban azonban a táj lelke is megnyilatkozik. És most már melyik táj a jellemző „népi“? A dunántúli, a palóc, vagy a székely? Ugy van, gondoljunk csak a népi viseletekre. A nép az iskolán keresztül intellektuális tartalmat kapott. Kérdés, hogy ez valóban olyan nyomtalanul múltott el a nép felett, mint a néplélek kutatói állítják. Az ellen azonban tiltakozni kell, hogy iskolás műveltségünk elnemzetlenített volna. Hibái volak, de ez az iskolás műveltség adta a nemzet nagyjait. A humanisztikus műveltség is ma már hagyomány, magyar hagyomány. Azok, akik az iskola alapjául a népi elvet követelik, nem tudják meghatározni, mi az a „népi“. Javaslatokban két gondolat szerepel. Az egyik szerint az iskolában a népismeretnek is helyet kell adni. Tehát a többi mellé egy új tantárgyat sorolni, vagyis az iskolai hagyományokat nem megszüntetni, hanem kibővíteni. A néprajzi ismeretek azonban nem fogják a népi hagyományok életét megerősíteni. „Ez csak tudás lesz a népi hagyományokról, de nem maga a megelevenedett népi hagyomány“. A másik javaslat szerint minden tárgy alapjául a népieset kell tenni. De a népi hagyomány azzal sem fog eleven életté válni, ha a hittan, földrajz, történelem, stb. tárgy a népből fog kiindulni. Ezt lehetetlenné teszi a népi hagyományok tájszerűsége is, mert akkor az oktatást is tájivá kell tenni, és így minden község iskolájában mást kell tanítani, az átköltözés pedig lehetetlen helyzet elő állítja a tanulót. Hova lesz ezzel az a közművelődési egység, amelyet épen a népi alapoktól várnak? Ez már nem hagyomány, hanem forradalom. A népi hagyomány szószólói nem gondoltak arra, hogy ez az iskola sorvadására vezet. Amint a szerző mondja: „Ne áltassuk magunkat és ne higyjük, hogy ezzel mindjárt népi hagyományt mentünk és népi műveltséget teremtünk.“ „Ezzel nem válnánk népibbé, de magyarabbá sem. ellenben félredobnók más osztályoknak szintén ősi hagyományait.“

A második cikk Horváth Jenőtől „A nemzeti és világtörténelem értékelése és tanítása.“ Egyetemi harminc éven át tartott előadásainak alap-gondolatait, tanulságait foglalja össze röviden. A világtörténelem ismerete szükséges, mert egyetlen nemzet sem él légüres térben. Aki nem szereti a

történelmet, annak olyan vezetője volt, aki maga sem ismerte fel benne az élet változatosságát és összefüggését. A történelem nem oszlik fel korszakokra, hanem folyamatos láncolat, amelyben csak a késői utókor kutatója vél feltalálni válaszfalakat korszakok és nemzetek szerint. Aki benne élt, nem vehette észre, hogy tavaly még más korszakban élt, mint az idén. A történelem kezdetén az ember életében és így történetében is a környezet uralkodó hatása figyelhető meg. Innen származik a milieu-elmélet is. Az ember és a környezet alakította ki a társadalmat. A társadalom négy irányú, egyidőben kifejlődött munkája a gazdasági, az értelmi, az erkölcsi munka és a következő nemzedékre való átruházás munkája. A társadalom munkája a művelődés és ennek megismerése a művelődéstörténelem feladata. Ezen túl van még az életnek és az életküzdelenek központi irányítása, a politika. A történelem változások folyamata, megszakítás nélkül. Korszakokra való bontása erőszakos, amely a tájékozódást teszi könnyebbé részünkre. Csak három nagy korszakra való bontás mutatkozik elfogadhatónak: az őskor, az ókor és a modern korra való felosztás. Nagy nemzetek története egyúttal világtörténelem is. A kis nemzeteknek helyzete ebből a szempontból más. Nem csoportosíthatják a világtörténelmet a maguk szűk érintkezési pontjai köré. „Életbe vágó kötelesség az, hogy a kis nemzet vezetésére és irányítására hivatott nemzedéket a világ helyes ismeretére megtanítsuk“. Köszükséglet a modern nyelvek eredményes tanítása, a földrajzi világkép és a világtörténelem eredményes tanítása. A Ratio még kikötötte, hogy a magyar egyetemeken a világtörténelmet magyar ember nem taníthatja, a szabadságharc után a tanulmányok sorából a hatalom teljesen törölte, míg a nemzeti érzés istápolói ennek szükségét hangoztatták. Ennek megoldása még ma sem teljes, amire Hóman Bálint is rámutatott. A magyar nemzet történelme nemzetiségeinek is, tehát a vele szomszédos nemzeteknek is történelme. A világ története, amely aztán meghatározza Magyarország helyzetét és jelentőségét az idők folyamán, ennél több. Ennek kifejlesztése céljából nagy anyagi áldozatra volna szükség. De arra is, hogy az egyetemi tanszékeket megfelelő erővel töltsék be. A tudományművelés és a tanárképzés különböző szempontjai miatt ezt a kettőt el kell különíteni egymástól. A történettudomány művelése akkor lehet csak tökéletes, ha minden tudományág, tehát nemcsak a segédtudományok művelése jó. A történettanítás középiskolai anyagbeosztása is megváltoztatandó. Az ókor Kr. u. 395-tel, a római birodalom kettéosztásával, a középkor pedig 1815-tel fejezendő be. A tanárnak pedig biztosítani kell azt, hogy tanulmányainak élhessen, ismereteit fejleszthesse. Csak úgy fogja tudni megállani a magyar nemzet a népek rekordfutásában a helyet, ha képességeit és helyzetét a múltban és ezzel ma, valamint a jövőben megismeri.

Egy harmadik tanulmányban Szukováthy Imre tárgyalja *A testnevelés szerepét a fejlődési zavarokkal küzdők gondozásában és nevelésében*. Kiterjed figyelme a szellemi fogyatékosok, a vakok, a süketnémák, a nyomorékok és az erkölcsi fogyatékosok körére. Meggyőz bennünket arról, hogy

ezeknél még fontosabb szerepe van a helyesen irányított testnevelésnek, mint az egészségeseknek és nagy vonalakban rámutat az egyes hiányokban szenvedő gyermekek tornájánál követendő szempontokra. Önzés nélküli javaslatot tesz, miként lehetne olyan szakembereket képezni, akik a gyógypedagógiához és a gyógytornához is értenének.

Waldapfel Imre „*A hármas kis tükör svájci mintáját*“ ismerteti és összehasonlíttja Losontzi Imre munkájával. Ez a minta pedig a svájci Sámuel-Frederic Osterwald tankönyve. Losontzi nem végzett szolgai fordítást, hanem a francia eredetit módosította a magyar gyermek tudásszükségletéhez. Így a világföldrajz helyett Magyarország és Erdély leírását adja. Az is lehet, hogy Losontzi tekintetbe vette az eredeti tankönyv német változatát is.

A kisebb közlemények között Noszlopi László azzal a felvilágosítással szolgál a tanárságnak, hogy a tanulókról kiállítandó személyi lapok adatainak kitöltéséhez tesztekot összeállítani és felhasználni nem lehet. Szükség van arra azonban, hogy a tanítással foglalkozók lélektani gyakorlati kiképzésben is részesüljenek, hogy megfelelő terminológiát tudjanak használni az egyéni lapokon. De pedagógus és pszichológus ne kontárkodjanak egymás dolgába.

Orsi Géza is az egyéni törzslapok kérdéseit és címeit ismerteti röviden és annak a szükségletnek ad kifejezést, hogy a tanítójelölteket ezek helyes kiállítására ki kell oktatni.

Jankovits Miklós a folyóiratok könyvismertetéséről mond megfontolásra érdemes dolgokat. Ezen a téren a magyar folyóiratokban teljes rendszertelenség tapasztalható. Keveredik a szerző, a kiadó, no meg az ismertető egyéni érdeke, de ritkán kapunk tárgyilagos, higgadt igazi ismertetést. Legkényelmesebb az ismertetés állásfoglalás nélkül. Mert a bírálatot, ha az kifogásol is, kevés szerző, vagy kiadó bírja el. Pedig amint a könyv írója egyéni véleményét mondotta el munkájában, épenúgy a bírálónak is szabad külön véleményének lennie. A könyvismertetések ügye teljesen szervezetlen is. Némely könyvet több folyóirat is ismertet személyes baráti kapcsolatok révén, másokról jó, ha néhány évvel kiadásuk után tesznek említést. Véleménye szerint ezen a téren a Magyar Pedagógiai Társaságnak lehetne jelentősebb egységesítő szerepe.

A folyóirat múlt évi 3. számában kiváló tanulmányban Kemény Ferenc „*Az átmenetek pedagógiájáról*“ ismerteti gondolatait. Az ember, az ifjúság életében kétféle átmenetet kell megkülönböztetni. Az egyik az egyes iskolafajok közötti átmenet, óvodából népiskolába, népiskolából középiskolába, ezután főiskolába, vagy egyetemre. Ez sincs még megoldva. De van még egy átmenet, az iskola és a való élet között. Erre a tanító csak akkor tudja előkészíteni növendékeit, ha maga tisztában van azzal, mit akar a maga idejében fennálló társadalom. Négy kérdést vet fel az író: 1. Az általános és szűkebb értelemben vett átmenetek fogalma; 2. a korszellem összetevői; 3. hogyan lehet és kell ezeket megállapítani; 4. milyen befolyással van a korszellem az oktatás ügyére és hogyan kell ennek



eleget tenni. Általában az idő folyása folytonos átmenet. Politikai és gazdasági tényezők erőteljesebb átmenetet hoznak magukkal. Ilyenek a háborús és háború utáni idők, a győztesek és legyőzötteknél tapasztalható átmenetek. A korszellem megnyilvánul az élet minden területén, ha erőszakosabb, gyorsabb, „túlpolitizálás“ érezhető meg, mint ma a fasizmus és nemzeti szocializmusnál. Ilyen korszellem-változást jelent az ifjúságnak az idősebbek ellen való élesebb fellépése is. A közszellem követése nem mindig ajánlatos, de megfigyelése szükséges. Erre a kormány is figyelmet fordított (tudniillik nálunk), amikor kijelölte a miniszterelnökség V. osztályának munkakörét. Ez megtalálható az Egyesült Államok és Németország konjunktúra-vizsgáló intézményeiben is. Az ifjúság nevelésében erősen kidomborodik a jelen állapot, de az iskola nélkül is érvényre jut. Az unalkodó jelszavakkal szemben óvatosságra van szükség. Azután azt a kérdést vizsgálja, vajjon a kor hat-e erősebben az iskolára, vagy az iskola fogja befolyásolni a jövő kort? Határozott véleményt természetesen nem mond, csak egyet állapíthatunk meg, hogy mindenkinek célja „a Haza“.

Domokos Lászlóné cikke: „Korszerű kérdések a nevelésben.“ Az elmúlt húsz év a fegyverkezés ideje volt Európaszerte. Ez a világ most fegyverek dörgése közben hatalmas átalakuláson megy keresztül. Nemcsak anyagi, de szellemi értékek is vesznek, vagy átalakulnak. Az ilyen föld-rengés a lelkekben bizonytalanságot kelt, könnyen elvész a magasabbrendű értékekben való hit. A nevelőnek, az iskolának éppen ezért ma erősebb lehet a formáló hatása tanulóin és annak családján keresztül. A nemzetközi egyezmények értéktelenségét kell látni, az adott szó megtagadását. A magyarságnak, mint kis népnek sajátos helyzete van. A középosztály képviseli a nemzeti öntudatot és az állami akaratot. Ennek a középosztálynak alkatát tehát meg kell alaposan ismerni, hogy rajta keresztül javítani lehessen. Kíváncsnak tartja, hogy rendeztessenek a szülők számára történelmi szemináriumok a nemzeti önismeret fokozására. Tudatossá kell tenni azt, hogy az egyén mivel tartozik a nemzeti közösségnek. Ezt a célt tűzik ki az újabb középiskolai utasítások is, amikor az emlékezetbevéso munka mellett a lélekformáló tevékenységet is hangsúlyozzák. Be kell vezetni tanulóinkat a mélyebb szellemiség, a metafizika elhanyagolt területére is. Meg kell erősíteni a nép, a munka és az élet tiszteletét. A nevelők leginkább mentesek a mai idők romboló hatásától, mert újra meg újra érintkeznek a kultúrával. Ez teszi alkalmassá őket a közvélemény alakítására és a középosztálynak nemzeti hivatástudatra ébresztésére.

A kisebb közlemények között Váradi József ismerteti *Prohászka Lajos dr. elméletét az oktatásról*. Mester János értékes tanulmánya pedig: „Nemzetnevelői szempontok a mai társadalmi lélektanban“. Pénzes Balduin a magyar irodalomtanítás megalapozásáról közli gondolatait.

A folyóirat szerkesztője „Szemle“ cím alatt új rovatot nyit. „Kísérletként helyet óhajtunk adni ebben az új, Szemle c. rovatunkban pedagógiai érdekű javaikatok és tervek mellett, kiadatlan nevelés- és iskolatörténeti

dekumentumoknak is, melyek nyilvános levél- és irattárakból vagy magánosok levelestárából kerülnek elő és bepillantást engednek múlt idők pedagógiai gondolkodóinak, oktatóinak, tanügyi szervezetek dolgozó tagjainak életébe és munkásságába, nevelői lelkivilágukba, tanügyi rendszerek és hatóságok terveibe, oktató intézmények történetébe, stb.“ Ez alkalommal Erdődi-Harrach Béla dr. „Emlékeimből“ c. kéziratát közli, ismeretve a szerző munkásságát, méltatva hatását.

A **Magyar Tanítóképző** múlt évi 11. számában, valamint a következő három számban Koltai István folytatja a *német akadémiai tanítóképzésről* szóló tanulmányát.

Molnár Oszkár cikke a világszerte ismert genfi egyetemi tanárról, *Claparède Edéről* szól, aki 1940. szeptember 29-én hunyt el 67 éves korában. Ismerteti Claparède életét, munkásságát és műveit.

Ismerteti a folyóirat Makkos Lajos polg. isk. tanárnak „A magyar nyelvtan tanításának problémái“ c. könyvét.

A 12. számban dr. Somos Lajos „*A gyengébb tanulók szellemi és erkölcsi emeléséről*“ szólva mindenrangú és rendű tanár részére megszívlelendő dolgokat ír a feleltetésről és a biztatás nagy hatásáról. A líceum részére az teszi ezt időszerűvé, hogy gyengébb tanulónnyal van dolga, mint volt az öt éves tanítóképzőben. Minden sikertelenség bénító hatással van a tanulóra, különösen, ha ez nem mulasztások eredménye. Még rosszabb hatású, ha igazságtalanság vagy méltánytalanság érzetével párosul. Gyakori, hogy a tanár azért nem adja meg a jól megérdemelt jó osztályzatot, mert a tanuló a mulatban rosszul felelt. Sokszor, a feltételezett jóakarát miatt adott jobb osztályzat hálát és nagyobb fokú törekvést ébreszt a tanuló lelkében. Helytelen nevelői felfogásra mutatnak a megtorló feleltetések is, amikor valami csínytevés miatt nem fegyelmi büntetésben részesítjük a tanulókat, amit pedig maga is természetesnek tartana, hanem megkínózzuk hosszadalmas és keresztüztűre emlékeztető kérdésekkel. Ehhez gyakran gúnyos megjegyzések is csatlakoznak. Ha ez a megtorló feleltetés egész tömegre terjed, el is veszti minden hatását, mert felébred a tanulóknál a sorstársi megnyugvás; mindenki úgy sem bukhatik meg. Az is hiba, ha mindig minden „fel van adva“. A szerényebb képességű tanuló csakhamar olyan lecketömeggel áll szemben, amelyet átvenni képtelen, s akkor azután a szerencsére bízza magát. Gyakori ismétlés jó, de túlzásba vinni osztályozásra alkalmas állapotban való tartását káros. Ne legyünk a feleltetésben türelmetlenek, stichwort-keresők. Vannak tanulók, akik a megtanult leckét nyugodt mederben el tudják mondani, de szellemi alkatuk lehetetlenné teszi az összevissza való gondolatnegrálást. Gyengébb tanulónál hasznos a gyakoribb feleltetés is. Kezdjük meg az órát rendes időben, hogy a tanításra-nevelésre, meg a feleltetésre elegendő időnk legyen. A gyenge képességű és készségű tanulónál apróbb elismerések fokozzák a teljesítmény növelésre irányuló akaratot. Soha se mondjuk a tanulónak, hogy nem lesz belőle semmi, ez a tantárgy nem való neki. Gyengébb idegzetű tanulók annyira retteghetnek a feleléstől, hogy

a valóban becsületesen megtanult leckét elmondani képtelenek. Igen megkönnyíti a tanulók részére a feladást, ha a tanár a „rossz kedvét“ a tantermen kívül hagyja és óráját derűs hangulatban vezeti be.

Dr. Juhász Béla egyik előadását közli „*Nyelvi hibák, tévedések és fogalomzavar a nevelés világában*“ címmel. Először is e hibák, tévedések és fogalomzavarok keletkezési okait tekinti át, rámutat arra, miért van szükség ezek kiküszöbölésére. Ezután bemutat néhány ilyen hibát. A vallásos érzést nem ápoljuk, hanem keltjük. A vallásos érzés nem csecsemő, vagy beteg, akit ápolni kell. Világnézetet és ismeretet átadni nem lehet. A világnézetet mindenki csak magában alakíthatja ki, az ismereteket csak maga szerezheti meg, más csak segíthet ebben a munkában. Eszmecsere és gondolatcsere helytelen kifejezések. Csere: odaadom a magamét és átveszem a másiktól. Más az érzet és más az érzés. A vallási nevelés terén helyesebbnek tartja a kis gyermeknek azt mondani, hogy Jézus küldi a karácsonyfát, mint azt, hogy hozza. Mindenesetre a rideg felvilágosítás a legnagyobb hiba az alsó fokon, mert ellentétben áll a családi nevelés hagyományaival. Helytelen a bűnök megismertetése már a kisgyermekkel, csak azért, hogy irtózzék tőlük. Amit nem érthet meg, azzal ne foglalkoztassuk! A közös ima mechanikussá válik, áhitat nélküli robottá. Helytelen a „szellemi és erkölcsi nevelés“ kifejezés, mert a szellem két iránya az értelmi és erkölcsi. A szellemi nevelés két iránya különböztetendő meg, az értelmi és az erkölcsi. Helytelen a nevelés és az oktatás megkülönböztetése, illetve szembeállítás. Más a tanításmenet és más a tananyagbeosztás, mégis gyakran fölcserélik a kettőt. „Tanterv szelleme“ nincsen. A tanítástervet a tanító alkalmazza, a maga szelleme szerint. Gyakori az összezavarása a nemzetnevelés, nemzeti nevelés és nemzetté nevelés fogalmainak. Nagy Magyarországról beszélünk a csonka országgal szemben, holott egész Magyarországra gondolunk. Az öntevékenység szó helyett teljesen elegendő a tevékenység. Az is helytelen, ha azt mondják, az iskolában a gyermek a középpont. Bármilyen módszerrel tanít a tanító, mindig ő a munka középpontja; legfeljebb a tanító munkájának középpontjában van a gyermek. A tanítási tervezetekben használt Előkészítés, Tárgyalás és Összefoglalás vagy Befejezés helyett jobb használni az Érdeklődés felkeltése, az Érdeklődés kielégítése és Eredmény megállapítása, vagy az Előkészítés, Megértetés és Megerősítés szavakat. Helytelen kifejezések: letanítani a módszeres egységet; feldolgozni az oktatási egységet; esőkontéértékűséget mondani csekélyértékűség helyett. Helytelen a „ráhangolás“ is. Gyakran felcserélik a célt és a feladatot egymással. Visszafeljeszteni éppen olyan rossz, mint az egyidőben divatos leépítés. Idegen szókat ismerni szükséges, de használni, főként gyermekek előtt, nem. A közhírt, elfogadott idegen szavakat viszont ne erőltessük szokatlan magyar szavakkal pótolni. Végül megjegyzi, hogy ezekben a megállapításokban dr. Imre Sándor írásai voltak támasztékai.

Az **Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny** 2. számában dr. Emler István cikke: „*Problémaérzék a magasabbfokú történettanításban.*“ Az új

nemzedékre fontos feladatok várnak, főként az állam és társadalom átszervezése. Ehhez szükséges a mély történeti érzék. Így a történelem tanítása nemzetnevelő jelentőséget nyer. A serdülő ifjúság probléma-érzéke fejlettebb, mint általában gondoljuk, tehát azt kellő didaktikai érzékkel ki kell aknázni és fejleszteni. Ehhez alaposan kidolgozott óratervekre van szükség. A Figyelőben a *pozsonyi magyar gimnázium* szomorú helyzetéről olvashatunk.

A 3. számban v. Temes Győző dr. üdvözlí Erdélyt, ismertette röviden a visszacsatolt terület adatait. — Dr. Rózsa József leírja a kolozsvári piarista gimnázium 22 éves küzdelmét. — A Figyelő a családvédelemről szól. A magyarságnak a visszatért keleti részekben is nagyobb többségre kell szert tennie. Ennek egyik eszköze a fokozottabb családvédelem. A házassági kor eltolódott. Sok szülőnek így akkor kell gondoskodnia gyermekei magasabbfokú, egyetemi taníttatásáról, amikor már nyugdíjas. Kíváncsian volna, hogy az ilyenek nyugdíja a mostani 4 % javítással szemben szintén 7 % legyen, mint az aktív tisztviselőknél. — A Forgácsok kimutattja, hogy a középiskolai tanárjelöltek száma rendkívül lecsökkent. Segítség csak egy van: jobb anyagi helyzetet és előhaladási lehetőséget adni a tanári pályán. — Ugyancsak a Forgácsok közül Bibó Lajos egyik regényéből egy csomó példát, amelyek igazolják, hogy egyes írók nincsenek tisztában az „egy” szó használatával és ezért nem használják biztonság kedvéért ott sem, ahol azt a magyar nyelv megköveteli.

Matzkó Gyula.

## HÍREK.

**Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola új igazgatója.** Dr. *Abrahám Ambrus* főiskolai igazgatónak egyetemi ny. r. tanárrá történt kinevezésével a főiskola igazgatójává: dr. *Schilling Gábor* egyetemi ny. c. rk. tanár, főiskolai r. tanár neveztetett ki.

**Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola új tanárai.** A dr. *Abrahám Ambrus* és dr. *Greguss Pál* főiskolai r. tanárnak egyetemi ny. r. tanárokká való történt kinevezésével, illetőleg *Frank János* főiskolai r. tanárnak nyugalmába vonulásával megüresedett főiskolai r. tanári állásokra: dr. *Kesselyák Adorján* (állattani tanszék), dr. *Haztinszky Bertalan* (növényteni tanszék) és dr. *Budó Agoston* (fizikai tanszék) egyetemi magántanárok neveztettek ki.

---

Kiadványunk jelen füzeté 88 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228 számú csekk számlájára küldendő be.

---

NYOMATOTT: ABLAKA GYÖRGY KÖNYVNYOMDAJÁBAN SZEGEDEN

# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”.

Igazgató: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik tanévenként 5 kettős számjelzésű könyvalakú füzetben, 32 ivnyi terjedelemben. Előfizetési ára egy tanévre 12 pengő.

Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája.  
Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

## Fejezetek a serdülés és ifjúkor lélektanából

(Negyedik közlemény).

### Személyiségalakulás az ifjúkorban

(1. A lelki konfliktusok helyes megítélése. — 2. A lelki konfliktusok előfeltételei. Az én-nel kapcsolatos alaptendenciák: önmagunk öntudatos érzése, önhatalmi érzés, saját értékünk átértéke, egyéb, az én-nel kapcsolatos érzések. — 3. A csekélyebb értékűség érzése és az ifjúkor érzelmi világa. — 6. Szexualitás és erotika. — 7. Az értelem szerepe a konfliktusok keletkezésében: idealizmus, racionalizmus, vitázó kedv, fanatizmus.)

1. A lelki konfliktusok természetét félreérténé az, aki minden lelki összeütközésben nagy bajt és veszedelmet látna. Vannak ugyanis kikerülhetetlen és szükségképi konfliktusok az emberi életben, még pedig éppen az ifjúkor ezeknek a virágkora; és ami a lelki fejlődésben kikerülhetetlen, szükségszerű jelenség, azt nyugodtan kell szemlélnünk akkor is, mikor az egyén végső kifejlődésének távlatába helyezzük azt a küzdelmes és súlyos következményekkel is terhes állapotot, melyben az alakuló egyéniség él akkor, mikor legfontosabb harcait vívja kialakuló világszemlélete és jelleme érdekében. Az ifjúkori konfliktusokat is a kikerülhetetlenek közé számíthatjuk; akikben feltámadnak, abban époly *szükségképi fejlődési fokot* jelentenek, mint pl. a gyermekkorban a dac életszakasza. Ismét nyomatékosan rámutatunk arra, hogy az ifjúkor konfliktusos jellegének különféle változatai vannak s ezek a legkülönbözőbb erősségi fokozatokat tüntethetik fel; azaz ismerünk oly ifjakat s leányokat, kik látszólag konfliktusoktól mentesen

járják a serdülés és ifjúkor útjait, vagy pedig alig észrevehető összeütközéseken mennek keresztül. Ismét más típus az, mely szerencsés lelki szerkezeténél, és a környezet s a nevelés szerencsés alakulásánál fogva gyorsan és kedvezően megoldja ifjúkori életproblémáit. Ezt azért hangoztatjuk ismételten, hogy az egyoldalúság vádja ne érhesse felfogásunkat, mikor a lelki konfliktusokat tesszük az ifjúkor lélektani rajzának középpontjába. Széles változatosságú skálát látunk tehát az ifjúkor lelki válságainak jelenségeiben; azonban mégis az a véleményünk, hogy a lelki konfliktusoknak még az enyhébb jelentkezések és síma válságmegoldások eseteiben is szükséges és középponti helyük van, mikor az ifjúkornak, mint *típusnak* leírásáról van szó.

Egyes szerzők<sup>1</sup> nem is mulasztják el annak a két típusnak különbözőségét megvilágítani. Schwab és Veeder, foglalkozva az ifjúkorban beálló változásokkal, melyek ezt az életszakaszt elválasztják a gyermekkortól, megjegyzik, hogy sokszor alig észrevehető eltolódások jelzik az új lelki korszak beállását: a gyermek meglevő egyes pszichés vonásai valamivel nagyobb súlyt nyernek, jobban kidomborodnak. A gyermek még mindig gyermeknek marad, de aki már eddig is „ingerlékeny természetű” volt, az még ingerlékenyebbé válik, az aktív még aktívabbá, a nyugtalan még nyugtalanabbá és így tovább. Általában e fokon nagyobb energiával válaszol a fejlődő egyén a környezet és a belső élet ingereire. A másik típust az erőszakos változások, az *új jellegzetességek* hirtelen feltűnése jellemzik. A síma átmenetnek típusa milyen arányban áll a másikhoz, azt még nem számította ki senki, de minden okunk megvan rá, hogy kisebb arányszámúnak tartsuk, mint a hirtelen és erőszakos változások típusát.

Az ifjúkor igazi mély megértéséhez tehát a lelki konfliktusok elválmhatatlanul hozzátartoznak. Az igazi probléma nem is e konfliktusok feltűnésében van, hanem inkább azok *megoldásában*. A lelki összeütközést megérteni nem nehéz, ha annak *feltételeit, előzményeit* kellőképen megvilágítjuk; ezt fogjuk megkísérelni a jelen közleményünkben; az igazi lélektani nehézség másutt van, t. i. a konfliktusok megoldásában és a konfliktusnak bonyolult szerkezetében s azoknak a módszereknek a megtalálásában, amelyek a konfliktusos zsákutcából, vagy téves körből kivezetnek. E módszerekkel egy későbbi közleményben kívánunk foglalkozni.

Végül kiegészíthetjük a konfliktusok általános elemzését és lelki képét még egy problémának felvetésével. Mielőtt ugyanis az ifjúkor lelki küzdelmeinek vázolására részletesen reátérnénk, még egyszer emlékezetébe idézzük az olvasónak egy fontos megállapításunkat. Mondottuk, hogy más a *lelki nehézségek* fogalma és ismét más a *lelki konfliktusé*; minden

<sup>1</sup> S. J. Schwab—B. S. Veeder: The Adolescent. His Conflicts and Escapes. 1929. 241. l.

konfliktus nehézség és probléma ugyan, de megfordítva már nem állíthatjuk fel ezt a tételt. E megkülönböztetésre azért kell visszatérnünk, mert akadnak szerzők,<sup>2</sup> akik az ifjúkorban minden nehézséget egyuttal konfliktusnak is tartanak. Ez a tétel jól egybehangzik azzal a fentebbi megállapításunkkal, hogy nem szabad minden konfliktusban mindjárt nagy veszélyt látni, annál kevésbbé, mert hiszen vannak elkerülhetetlen, a lelki fejlődés törvényszerű egymásutánjában gyökerező konfliktusok az ifjúkorban, pl. az idősebb és az ifjú nemzedék összeütközése. Ha e felfogást magunkévá tesszük, — amire több jó ok és érv kínálkozik, — akkor kiszélesedik a szemhatárunk és nehézség nélkül tehetjük a lelki konfliktusok kisebb-nagyobb drámáit az ifjúkor lelki rajzának központjába. Ez az elhatározásunk azonban attól függ, hogyan rajzoljuk meg a konfliktusoknak az ifjú lélekben rejlő előfeltételeit: mily fontos lelki vonásokat, lényeges jellegzetességeket találunk az ifjúkorban, hogy belőlük ezen korszak sajátos konfliktusait helyesen értelmezhezzük s levezethessük.

2. Melyek azok az új előfeltételek, melyek azok az új lelki vonások az ifjú lélekben, amelyek lehetségessé teszik a lelki konfliktusok keletkezését? A 12 éves gyermek nagy lelki nyugalomban és kiegyensúlyozottságban él; milyen változások bontják meg ezt az összhangot és harmóniát? A lelki konfliktusok az egész személy nagy zavarát és alkalmazkodásának felfüggesztését mutatják; milyen okok zökkentették ki az alkalmazkodásnak abból a befejezett állapotából, melyben még mint gyermek élt? Honnan, mily forrásokból ered az a kisebb-nagyobb mértékű „lázadás“, amely az alkalmazkodó gyermeket sokszor szembeállítja a szülőkkel, iskolával, társadalommal, s annak berendezkedéseivel s amit egy újabb szerző<sup>3</sup> szellemesen „non-conformisme agressif“-nek nevez? — Ha ezekre a kérdésekre keresünk kielégítő választ, akkor az emberi személyiségnek mélyeibe kell alászállanunk és ott kell keresnünk a magyarázatot.

A feleletadásban legtöbb szerzőnk, kik az ifjúkor lelki lényegének megállapításán fáradoztak, valóban egy oly középponti mozzanatra mutatott rá, melyből az ifjúkornak minden részletjelensége megérthető. Ezekkel a nézetekkel röviden foglalkoznunk kellett egy közleményünkben (v. ö. *A Csel. Iskolája*, 1940—41, 1—12. ll.). Ezek közül most ki kell választanunk azt, amely közvetlenül összefüggésben mutatja az ifjúkor lelki változásainak magvát a konfliktusokkal s ezeket egy csapásra érthetővé teszi. Az ifjúkor lelki dinamizmusának magyarázatára a legjobb szolgálatot azok a szempontok teszik, melyek felvilágosítanak bennünket az én változásairól e korban, és ezzel kapcsolatban az énes tendenciák és viselkedésformák sajátosan ifjú-

<sup>2</sup> pl. M. Sherman: *Mental Conflicts and Personality*. 1938.

<sup>3</sup> M. Debesse: *La crise d'originalité juvénile*. 1936. 13. l.

kori alakulásáról. A konfliktusok keletkezésében ugyanis, mint láttuk, az *én-nek* és az *én-eszménynek* döntő fontossága van.

Az ifjúkori lelki konfliktusok keletkezésének fő feltételét az *én* ifjúkori sajátos alakulásában kell megpillantanunk. Az ifjú *én*-je egészen más jellegű, mint a gyermeké; a kettő közti különbségből nyomban megértjük, miért kell sok esetben kitörnie a konfliktusnak, miféle *túlzások* zavarják meg az ifjúkorban az életkérdések nyugodt megoldását. E különbség a következő új mozzanatokban foglalható össze:

Az ifjúkor valóban az „*énkeresés*” és az „*éntalálás*” életkora. Az ember legelőször az ifjúkorban *figyeli meg öntudatosan* a saját énjét, közelebbről: saját lelki folyamatait és főképen: *érzelmeit*. Az önmegfigyelésnek, az önelemzésnek számtalan példáját találjuk az ifjúkori naplókban és a fiatal lényeknek önmagukról nyújtott ítéleteiben. Ezek az önmagukról, saját képességeikről nyújtott vallomások messze eltérítik az ifjakat a valóság helyes és kritikai szemléletétől s mindenféle csalódás, illúziós megítélés veszélyének teszik ki őket; ez a körülmény azonban nem változtat azon, hogy az ifjúkor mégis az „*öntudatosodásnak*” az ideje, melyben először állunk szemben *én-ünkkel*, mint gondolkodó, bíráló, reflexív szemlélők. Az önmegfigyelés és önelemzés mellett ebben a korban támadnak fel az *önmagunk érzésének* azok az alakjai is, amelyek az ifjúkort jellegzetesen elválasztják a gyermekkortől. Ilyen pl. „a saját *hatalmunk átérzése*” (Eigenmachtgefühl). — egy sajátos *én-érzés*, — amelynek megvan a maga ifjúkori alapja t. i. az ifjúi erőteljesség átérzése<sup>4</sup> és egy ugyanilyen sajátos megnyilvánulása: a naiv, kritikátlan, gondatlan és fitogtató felsőbbbségies viselkedés. Az ifjúság sokszor felrótt hibája az önteltség, mely az életerők friss és duzzadó áramában lelki magyarázatát, de amelyből természetesen hiányzik a tapasztalás mérséklő ereje és az élet veszedelmeinek átérzése. Az ifjúi erők első nagy élményei könnyen ahhoz a „*fausti*” hangulathoz vezethetnek, amely nem érzi erejének s a megoldandó problémáknak viszonyában az aránytalanságot, feltétlenül bízik önmagában és csak akkor józanodik ki ábrándképeiből, mikor a kérérlhetetlen valósággal összeütközik és e konfliktusban alul marad. Addig azonban, míg ily konfliktus ki nem tör, az ifjúság egy része hajlandó a szinte határtalan önbizalomra, arra, mely egyenes ellentéte a csekélyebbértékűségi érzésnek. Az *én-érzésnek* egy másik alakját találjuk abban, amit „*saját értékünk átérzésének* (Selbstwertgefühl)” mond a mai lélektan.

<sup>4</sup> V. ö. Lersch: Grundriss einer Charakterologie des Selbstes. (Z. für angew. Psychol. 46, [1934] 154 kk. II.) — Busemann: Pädagogische Jugendkunde. 1931. 177—180. — Arlitt: Adolescent Psych. 34. 1. — Debessé: La crise d'orig. juvénile. 1936.



Hogy ennek az alapérzésnek ifjúi megnyilvánulásait szintén túlzások jellemzik, azt nem is kell külön kiemelniünk. A helyes és a valóságon nyugvó, kritikai önértékeléshez az ifjúkorban azért lehetetlen eljutni, mert hiányzanak hozzá a kellő élettapasztalatok. Az ifjúságot természetes hajlama vezeti arra, hogy önmagát kelletlenül értékesebbre becsülje s önmagával teljesen megelégedett legyen, teljesítményeit és alkotásait mértéken túl értékesnek érezze. Ez a két alapérzés vezet el sokszor a felnőttekkel szembehelyezkedő túlzó és meggondolatlan ítéletekhez, — a felnőttek tekintélyének éles bírálatához és elvetéséhez, — azaz itt rejlik a magva annak, amit a felnőttek egyszerűen az ifjúkor „alaphibájának” neveznek s az innen származó konfliktushelyzeteknek. A kritikátlan és túlzott erőérzés és önértékelés azonban még más tendenciákat és viselkedésmódokat is maga után szokott vonni az ifjúkorban, így: az *önérvényesítés* és *magamutogatás* hajlamát, a *feltűnési vágyat*, a különféle *eredetieskedést* és *egyéni különlegességeket* (excentricitást), az *ellenmondás szellemét*, s az ezzel ellentétes, de szintoly erős *csoportalkotás vágyát*, a *csínytevéseket*, *meglepetések és botrányok vágyát*, a *versenyzés szellemét* (sport), a *paradoxonokban* való gondolkozást, *túlzó és furcsaságokkal* telített *beszédstílust*, a *legújabb irányok és divatok utánzását* stb. Mindezek bőven adnak alkalmat konfliktusok keletkezésére abban a társadalomban, melybe az ifjú még nem illeszkedett bele.

Az „*önérvényesítés*” tendenciája az ifjúkorban különös tisztaságban, keresetlen alakjában szokott nyilvánulni, az ifjú akadálytalanul, teljes eredményességgel várja a sikert minden vállalkozásban; egész személyét beleviszi vágyaiba és cselekvéseibe s ennek megfelelően teljes sikert és elismerést követel a maga számára. Viszont a sikertelenséget a legnagyobb igazságtalanságnak érzi és annak okait korántsem a saját hibájának, hanem a körülményeknek, vagy a felnőttek „meg nem értő” és ellenséges magatartásának tulajdonítja. Az *önérvényesítés* ezen pregnáns alakjának forrása tehát az ifjú saját értékének (kritikátlan) érzése, — következményei pedig a dacolás és ressentiment. Az *önérvényesítés* tendenciája oly erős az ifjúkorban, hogy könnyen *helytelen védekezési* műveletekre is vezethet: az ifjúkorban hajlamosak vagyunk a vágyak elé akadályt gördítő személyek ellen teljes erőnkkel védekezni, úgy, hogy többet vágyainknak akadályul ne szolgáljanak. Innen van, hogy a pedagógusok inkább az önfegyelmézést tartják az ifjúkor igazi nevelő eszközének, nem pedig a külső kényszert.<sup>5</sup> A védekezés aztán, lelki átvitel (transfer) útján minden *tekintélynek* tagadásává fajulhat el; ismeretes az ifjúkor ellenzéki és lázadó szelleme, amely szintén egyik fő forrása a környezettel való összeütközéseknek. — A *magamutogatás* vágya is egyik jellegzetessége az ifjúkornak és a fiúknál a testi erő és teljesítmény, a lányoknál a csín és szépség feltüntetésében és esetleges túlzó

<sup>5</sup> Arltt, l. m. 39: 1.

hatáskeltés törekvésében, a feltűnési vágyban nyilvánul meg. Különös ambivalencia mutatkozik meg az ifjú lelki világban, mikor annak *eredetieskedő* és *utánzó* hajlamait egyszerre tekintjük. Mind a két tendencia meg lehetőségen erős az ifjúkorban. Az előbbiről *Debesse* egész kötetet írt; az eredetieskedés tendenciáját a legjelentősebb mozzanatok egyikének tartja az ifjúkori lelki fejlődésben. Az öltözködéstől a gondolkozásmódig át-meg-át-hatja az ifjúság jelentős részét az eredetiség és eredetieskedés szelleme, amely ellene van mindennek, ami banális, megszokott és hagyományos s ezzel táplálja az ifjúkori konfliktusok forrásait. Viszont azonban az utánzás is erős lelki determináció az ifjú lelkekben. Az utánzás főképen annak a csoportnak a keretén belül érvényesül, amelyben az ifjú él. Egy másik feltűnő jelenséget abban láthatunk, hogy az ifjúkor különösen a legújabb és legdivatosabb dolgok utánzásában leli örömét és kielégülését. — A *csínytevések* és *botrányokozások* sajátosan ifjúkori tendenciája már régebben felkeltette a pszichológusok figyelmét. A komikum érzéke, a környezet megdöbbenésén érzett öröm (épater le bourgeois), az erőérzés, mely szokatlan és a mértékeken túlmaradó cselekvésekben kíván leereagálódni, a tekintélyeken s a polgári renden aratott furesz diadal sikere: mindezek benne lapanganak a csínytevések mozgató erőiben s mutatják, mily mélygyökerű az ifjúkort s a felnőtteket elválasztó ellentét.

3. Tévedne azonban az, aki az ifjúkorban csupán az *én* érvényesítésére, felmagasztalására, kiteljesedésére irányuló tendenciákat ismerné fel lényegesek gyanánt. Az ifjúkorban az előbbiekkal ellentétes tendenciák és viselkedésformák is nagyon erősek és jellegzetesek, így pl. a *csekélyebbértékűség-érzése* és a *félénkség*. A csekélyebbértékűség érzése számos forrásból eredhet<sup>6</sup>: a környezet túlzó követeléseiből, vagy ellenkezőleg, elkényeztetéseiből, melyek az ifjús túlságosan könnyű és meg nem érdemelt sikerekhez vezetik. Mind a két esetben elveszitheti az ifjú önbizalmát s ez a megrendülés az alapja a csekélyebbértékűség gondolatának, mely ismét lehet valóság vagy tévedésen alapuló öncsalás. Mindegyik eset konfliktusokhoz vezethet, de még inkább oda vezetnek a csekélyebbértékűség lélektani következményei: a különböző kompenzációk. E kompenzációk fajai közül különösen a „hősies” kompenzáció és a „szublimálás” illenek különösen hozzá az ifjúkor lelki alkatához, de megtaláljuk itt a „védelmező”- és „vigasz”-kompenzációkat is. Ezekről a viselkedésformákról későbbi közleményeinkben még bővebben fogunk szólni, valamint a jellegzetes ifjúkori *félénkségről* is, amennyiben bizonyos bizonyos lelki nehézségeket és konfliktusokat okoznak.

A félénkség e sajátos lelki zavar, a legtöbb esetben inkább fejlődési és nevelési nehézséget jelent, mint igazi konfliktust, de szolgálhat ez utóbbinak forrásul is.

<sup>6</sup> Claparède: Le sentiment d'infériorité chez l'enfant. 1934.

4. Az ifjúkor lelki rajzában külön kell megemlékeznünk még két fontos tényezőről, amelyek szintén hozzátartoznak a lelki konfliktusok lényeges feltételeihez. Ezek a *dac* és az ifjúkor *szellemi világának* néhány formái sajátossága.

A *dac* vizsgálata az ifjúkorban azért is nagyjelentőségű, mert benne nemcsak a konfliktus-helyzetnek előfeltételét látjuk, hanem valóságos összeütközést is két állásfoglalás, két akarat, két személy között. A *dac*: két „akarat” harca, akkor is, ha az egyik csak általában fűződik személyekhez (a felnőttekhez), vagy ha a *dac* „személytelen” intézmények, korszellem stb. ellen irányul is. A *dac*-ban ilyen esetekben is „személyes” párbaj folyik, — igazi küzdelem, mely kezdetben ki-egyenlíthetetlennek látszik s az egyik fél teljes meghódolását kívánja. A *dac*-oló magatartás enyhébb fajai: az ellenfél értékének kétségbevonása, tagadása, bírálata, lenézése, megvetése, kerülése, stb.; kiemelkedik közülök a *ressentiment* (ellenérzés, gyűlölet) érzése. — Az ifjúkor a *dac* különböző alakjainak klasszikus korszaka („második *dac*-korszak”), s a közfelfogás is épen a *dac*-cal összefüggő viselkedésformákat vette észre legelőször és legjobban a serdülők viharos korszakában. A *dac*-olás azonban nem egyetlen, hanem nagyon sokféle alakban nyilvánulhat meg; ezek közül egyesek tipikusan ifjúkori jellegzetességek.

Első helyen a *ressentiment* érzését és lelkiállapotát említjük. Ebben a belső *dac*-formában a következő összetevőket különböztetjük meg: Az első a lelki konfliktusokban is megfigyelhető alapfeszültség az én és a vele szemben álló „akarat” között, azzal a világos, vagy homályos érzéssel, hogy a másik „akarat” fölöttünk áll, erősebb, mint mi vagyunk. A második mozzanat: énnünknek az az alaptörekvése, hogy minden áron felülkerekedjen és a szemben álló „akaráson” diadalt arasson. E diadal azonban, az ellenfél fölénye miatt (harmadik mozzanat) lehetetlennek látszik, legalább is a valódi, igazságos, tárgyi győzelemre semmi esélyünk sincs. Az ellenfél ugyanis oly erős, helyzete és követelése annyira felsőbbrendű és jogos, hogy igazi, tárgyilagos győzelemről nem lehet szó. A lelki harcnak tipikus alakjai bontakoznak ki tehát: az/álgyőzelem keresésének eszközei és mechanizmusai (negyedik mozzanat). Ily eszköz pl. a bosszúállás, az ellenfél kisebbitése, kritikája, vagy a kitűzött cél értéktelenségének (hamis) igazolása (az elérhetetlen szőlőfűrt: „savanyú”), vagy az intrika a szembenálló fél ellen. A *ressentiment*-ba legtöbb esetben a tudatos önámítás műveletei is beleszövődnek.

A *ressentiment* nagyon bonyolult cselekvés- és viselkedésmódok közé tartozik. Vannak azonban egyszerűbb *dac*-megnyilvánulások is az ifjúkorban; ezek jellegzetesebbek és könnyebben felismerhetők. Ilyenek: a *nyers és durva* vagy *passzív*, de annál makacsabb *engedetlenség*, az *orcátlanság* és szemtelenség különböző árnyalatai, *sértő és tiszteltlen* viselkedés, különösen szavakkal, stb. Ezekhez a tipikus „kamaszkori” jelenségekhez azonban hozzá kell számítanunk sok *ellentétes* irányulást is, melyek a *dac*-olás *ambivalens* jellegét jól kidomborítják. A *dac*-cal együtt jár ugyanis az ifjúkorban bi-

zonyos szégyenérzés is és sajátosan színezi a dac állapotát<sup>7</sup>). A serdülés korában az ifjú valósággal szégyenli jó hajlamait és vágyait, különösen azt, ha bensejében már engedelmes szeretne lenni, de a dac és harc állapota ebben megakadályozza. Inkább „következetes“ akar maradni és állja a harcot (meggyőződés nélkül), semmint jelét adja a jobb belátásnak és az engedelmességnek. A konfliktus-helyzet kellő megvilágításához tehát a dac mellett a szégyenérzést is figyelembe kell vennünk. — A dac viselkedésformájában bennrejlík egy lényeges mozzanat: a szembeszállás, a feszültség, a harc mozzanata, amely cselekvésbeli, vagy szóbeli *vitatkozásban* folytatódik. A dacolás egyik különálló alakját szokták látni a szóbeli vitatkozásban, felelgetésben, az okoskodásnak önvédelmet nyújtó fajában, (melyet az angol nyelvű irodalom „rationalisátíó-nak mond), s amely a különleges védekező reakcióhoz tartozik. A dacolásban általában épúgy védekezik az egyén, mint ahogyan támad is: és ennek a stratégiának is alapelve az a tétel: legjobb védekezés a támadás. Az ifjúkori konfliktus-helyzeteknek egyik legjellegzetesebb vonása éppen ebben a *szavak síkján* megvívott védekező támadásban áll, amelyet csak egy mozzanat különböztet meg a felnőttek hasonló viselkedésétől és ez az ifjúkor *vitatkozó hajlama*, sőt szenvedélye. Ám e vitatkozó hajlam is az ifjúkor sajátos lelki szerkezetéből ered: ebben a korban ébredünk rá saját belső életünkre, ekkor tevékenykedik első ízben logikai értelmünk, ekkor fedezi fel értelmünk a logikai világot s válik „racionalistává“ és vitázóvá, mert szinte „megrézszegezik“ saját szellemi szárnyalásától. (Aristoteles kifejezése) és énjének diadalmas érzésétől. Csak természetes, hogy ezek a jelenségek is hathatósan előmozdítják az ifjúkor konfliktusait és szembeállítják a fiatal nemzedéket az idősebbel.

5. Az ifjúkor *érzelmi világának* vannak még eddig nem említett sajátágai is, amelyek szintén előkészítik és nyomon kísérik ezen életszakasznak konfliktusait. A lelki konfliktusokat általában „érzelmi konfliktusoknak“ szokták jellemezni a lélekbúvárok, és valóban, mint a lelki összeütközések általános elemzésénél láttuk, az érzelmi-indulati összetevő rendkívül erős a konfliktusos helyzetekben, sőt enélkül az összetevő nélkül nem is képzelhetők el, sem keletkezésükben, sem lefolyásukban. Felmerül a kérdés: mi a különbség az ifjú és felnőtt kor között az érzések és indulatok tekintetében, — miféle érzelmi jellegzetességek készítik elő az ifjúkor konfliktusait? — Az ifjúkor „énességének“, énkeresésének és éntalálásának egyik velejárója szükségképen az a jelenség, hogy az ifjú érzelmi élete mintegy *új méreteket nyer*, „*elbensőül*“, és *gazdaggá* válik. Az ifjúkor érzésvilága sokkal gazdagabb és „mélyebb“, mint a gyermeké. A másik szintén alaki különbség úgy jellemezhető, hogy az ifjú érzelmeire reflektálni is tud, velük sokat és kedvvel foglalkozik, érzelmi világával tehát már *bánni* is tud, az érzelmekkel a gyermek is tud ugyan „bánni“.

<sup>7</sup> Winkler, Der Trotz. 1929. 191. l.

de csak más érzelmi gátlások reflexió nélküli beiktatásával; ettől teljes mértékben különbözik az ifjúkor érzelmkezelése, amely saját bensejének megismerésén alapul. A kettő között lényeges különbség van; ha *megismerjük* és számontartjuk érzelmeinket, ha elemezzük és értékeljük őket akkor érzéseink már megváltoznak és tudatosan irányíthatók. Így válnak érzelmeink öntudatosakká s az öntudatosság táplálja és meg is változtatja őket. Az ifjúkori „szentimentalizmus” eredete sokszor nem egyszerűen az érzésvilág spontán gazdaságában, bőven ömlő erejében és mélységében keresendő, hanem abban, hogy *öntudatosan tápláljuk* érzéseinket. Scheler mutatott rá erre a fontos mozzanatra érzelmeink életében; az érzések nem csupán természeti kényszerrel jelentkeznek bennünk, hanem sok függ attól is, „mit teszünk érzéseinkkel, mire használjuk fel őket” személyi életünkben? Sokszor mondták, hogy az ifjúkorban sokan „magába a szerelembe szerelmesek”, s a természetes szexuális, vagy erotikus érzést tudatosan szentimentalizmussá fejlesztik. Hasonlók a testetlen és alaktalan vágyódások érzelmei is. E megállapítás teljesen fedi a lélektani megfigyeléseket és leleplezi az ifjúkor érzésvilágának egyik lényeges sajátosságát. Ugyanez a lélektani helyzet magyarázza meg az ifjúkor hangulatainak *változásait*, a „szeszélyességet” is. Amikor azonban az ifjúkor érzelmi világát jellemezzük, nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a fontos különbséget, amely a *hangulatok* és *indulatok* természete között fennáll. Az indulatok nem irányíthatók oly könnyen, mint a hangulatok, mégis szándékos változtatások átalakíthatják őket: könnyen „nem igazi indulatokká” (unecht) válhatnak, vagy saját maguknak torzképévé,<sup>8</sup> — ami az ifjúkornak *öntetszelgő* és *pózózó* hajlamával teljesen megegyezik. E hajlamok szintén az „önérvényesítés” tulajdonságaiból értelmezhetők. Az ifjúkor érzelmi világának jellegzetességeit azonban még nem merítettük ki a fentebbiekkel, ide kell sorolni még az érzések és hangulatok *könnyű felfokozódását* az ujjongás és a mély levertség felé, a lelkesedésnek gyönyörű ifjúkori adományát, a félelmek, féltékenység és csekélyebbértékűség érzéseit (és viselkedésformáit) a hiúság felé tendáló önérzet érzéseinek ellentétéképpen, — végül pedig mindezen érzelmi állapotok roppant könnyű és gyors váltakozását (labilitás), mely arra az általános tulajdonságra enged következtetni, melyet az ifjúkor „állhatatlanságának” (instabilité mentale) neveznek a lélekbúvárok. Mindezek a felhozott körülmények arra a következtetésre vezetnek, hogy az érzelmi élet az ifjúkorban, sajátos jellegei miatt sokféleképpen előkészítheti a lelki konfliktusokat.

<sup>8</sup> Busemann, Pädag. Jugendkunde, 178. 1.

6. Az én-nek felsőbbbségét, érvényesülését, kiteljesedését szolgáló alaptendenciák mellett a *nemi élet ösztönét* és az *erotikus hajlandóságát* tekintjük az ifjúkor legerősebb irányulásainak és ösztönző erőinek. Mikor ezekről tárgyalunk, magunkévá kell tennünk *Spranger* alapvető elméletét a nemi ösztönnek és a magasabbrendű, szellemi árnyalatú „erotikának” megkülönböztetéséről.<sup>9</sup>

*Spranger* művének sajátos szépséget és ragyogást ad értékefilozófiai alapvetése és a lelki jelenségeket szellemtudományi alapon értelmező fel fogása. Ez az oka viszont, hogy műve többtekintetben kielégítetlenül hagyja azt az olvasót, aki megszokta a lelki életnek jelenségeit *biológiai* szempontból is tekinteni, nem csupán szellemtudományi szempontból. És ha valahol, akkor a nemi élet jelenségeinek vizsgálatánál nem szabad figyelmen kívül hagyni a biológiai okfejtést, — amelyet a legeszményibb értelmezések sem pótolhatnak. Ez az észrevétel azonban nem vonatkozik *Spranger* helyes megkülönböztetésére, amely a szexualitásnak és az erotikának elvi szétválasztására törekszik; csupán azt kell nehezményoznunk, hogy a kitűnő szellemtudományi pszichológus mellőzi a nemi ösztön biológiai vizsgálatát. az ifjúkor lelki világának értelmezésében s így nem is juthat el az ifjúkor megfelelő és kielégítő lelki rajzához. „*Spranger* egy, az ösztönélettől elszakadt. esztétizáló, fenkölt és kivételes ifjúság képét rajzolja meg; úgy nézi az ifjúkort, amint azt ő maga, az emelkedett szellemű esztéta, mint általában azt a német nép legjobb és legnemesebb férfiai átérték”, — mondja róla. *Tumlrz*.<sup>10</sup> A helyes álláspontot azoknál találjuk meg, akik az erotikát és szexualitást kellőképen elválasztják egymástól, de egyiknek sem tulajdonítanak egyeduralmat az ifjúkor lelki életének értelmezésében, hanem mind a kettőt egyaránt fontosnak és jelentősnek tartják (*Arlitt, Hollingworth, Schwab and Veeder* és mások, akik a „sex” mellett jól megkülönböztetik a „love” érzelmét s mind a kettőnek külön érvényesülési kört jelölnek ki). A szexualitáshoz számítjuk *Spranger*-rel megegyezésben a nemi ösztön azon természetes megnyilvánulásait, melyek a vágyakkal, indulatokkal, sőt még a rajongással is együttesen egy másnemű személy birtokbavételére és a gyermekek nemzésére irányulnak; míg a magasabbrendű és „testetlen” erotika inkább a másik — és nemesak a másnemű — személyében talált esztétikai gyönyörködésnek, az illető személy eszményesítésének lelki és „plátói” összekapcsolódásnak eseteit foglalja magában. Az erotika ily értelemben tehát az ifjúkor *értékelő* lelki-világához tartozik. Fiatal fiúknak idősebb, szellemileg érett és emelkedett nők iránti vonzalma, vagy az esztétikai jellegű barátság tartoznak például az így értelmezett erotika birodalmába.

Amint szükségesnek látszik *Spranger* általános nézeteit a biológia szempontja felé eltolni, épen úgy nagy nyereségnek kell tartanunk a nemiség és erotika fogalmának *Spranger*-től eredő szétválasztást is.

<sup>9</sup> Psychologie des Jugendalters. 15. kiad. 1932.

<sup>10</sup> Jugendpsychologie der Gegenwart. 1933. 54. 1.

A nemi élet konkrét jelenségei iránt való érdeklődés különösen erős a serdülést megelőző korban (prepubertás), továbbá a serdülés első idejében, és ez az érdeklődés annál erősebb és annál több veszélyt rejt magában, minél hiányosabb volt a gyermekkorban a helyes „nemi felvilágosítás” és minél inkább van a serdülő fiatalság magára hagyatva ezeknek a kérdéseknek tisztázásában. A helyes és őszinte nemi etikára és nemi pedagógiára égetően szükség van a serdülés éveiben, s e kérdések mesteri megoldását találjuk *Foerster* munkájában.<sup>10</sup> Az alapelv az, hogy a szexuális élettel teljes értékben és mértékben mindaddig várakozni kell, míg az ifjú valódi élettársat választhat és családot alapíthat. Hogy a várakozási idő számos *nehézséget* és *konfliktust* okozhat, az a fehér ember mai művelődésének következményeképpen könnyen értelmezhető. Konfliktusok származhatnak azonban akkor is, ha a nevelésben mulasztások történnek. Így pl. a másik nemmel való társadalmi érintkezés teljes hiánya egyenlő neműeknek (nem erotikus, hanem egyenesen szexuális) vonzalmát mozdíthatja elő, vagy fejletlenül hagyja azt az egészséges és szükséges vonzalmat, mely a házasság szükséges előzménye, indokolatlan szégyenérzetet, vagy utálatot kelthet a másik nemmel szemben, az ifjút vagy leányt, „infantilis” magatartásba rögzítheti s a szülőktől való kellő elszakadást rendkívül megnehezíti, stb. De a konfliktus egyik alapeleme származik abból az először felderengő, vagy nagy erővel a tudatba rontó megismerésből is, hogy a test és a szellem egymással mily éles ellentétben van, abból a megdöbbentő élményből, amely különösen leányoknál, a nemiség alacsonyrendűségét a szellem magasabbrendűségével szembeállítja s amelyből sokszor szégyen, kétségbeesés és meghasonlás ered az emberi természet alávalóságával szemben.

*Nohl* megragadó szavai, amelyek azonban elsősorban a férfinenemzedék élményére vonatkoznak, álljanak itt e lelkiállapot jellemzésére: Az ifjúság megismeri ez élményben „az élet félelmetes kettősségét, azt t. i., hogy bennünk egy érzéki és egy szellemi rész van és hogy az érzéki résznek külön, független hatalma van. Ilyenformán az ifjú lélekben az *en* magánosságérzésének a második személyre irányuló feszültsége mellett . . . még van egy másik is, mely sokkal keserűbb: feszültség ez az érzéki és szellemi természetünk között. Aki ismeri a fiatalságot, tudja, hogy ifjú emberek úgyszólván lelkileg tönkre tudnak menni ennek a tapasztalásnak súlya alatt.”

E felfogást szerencsére egy egészségesebb gondolkozásmód váltja fel mind a férfiaknál, mind különösen a nőknél a fejlődés későbbi folyamán, amely az anyaságnak és a férfihoz való viszonymnak helyes értékelésére vezet; de mint lelki konfliktusok eredőhelye figyelmünket el nem kerülheti. A legnagyobb

<sup>11</sup> A nemi élet etikája és pedagógiája. Ford. Sshütz Antal.

<sup>12</sup> Charakteristik der Reifezeit (*Die Erziehung*, 1927.) 133. l.

lelki konfliktusok azonban a nem ösztönnel való korai és felelőtlen visszaélésekből szoktak eredni, különösen a leányoknál. A leányok lelki világát ugyanis sokkal jobban elfoglalja, mint a fiúkét, egész egyéniségüket mintegy legbensőbb központjában érinti a nemi életnek minden vonatkozása. Ennélfogva sorsdöntő és egész életükre kiható szokott lenni az a nemi viszony, melyet felelőtlenül, azaz nem házasság céljából szőnek. Ezt bizonyítja továbbá a nőknek nagyobb hajlama is a tisztán „lelki“, vagy „szellemi“ kapcsolatoknak előnyben részesítésére is a durvább szexuális étellel szemben, továbbá nagyobb szublimáció-képességük is. A lelki összeütközések igen nagy része innen, a nemiség területéről nyeri eredetét és erejét.

7. A lelki összetűzések egyik főforrása azonban mégis az ifjúkor *értelmi életének* sajátosságaiban van. Ezeket a sajátosságokat részletesen kifejteni azért nem szükséges, mert a lélektani irodalom épen e ponton teljes és gazdag leírást nyújtott már, — gondoljunk csak *Spranger, Mendousse, W. Stern* és mások elemzéseire. Ha e helyen néhány vonást mégis felvázolunk, annak csak az a célja, hogy kidomborítsuk az ifjúkor értelmi világának szoros összefüggését a lelki konfliktusokkal.

Az ifjúkort jellemzi az *idealizmus*, a *racionalizmusra* és *logikai fanatizmusra* való hajlam s a *vitázó kedv*. A 14 éves kor körül válik az ember „éretté“ a gondolkodás logikai alakjainak használata szempontjából, e korban használja az intelligencia műveleteit első ízben úgy, hogy formai tekintetben nincs eltérés, az ifjú és a felnőtt értelmi működése között. A logikai gondolkodás első megtapasztalásai, a gondolat első igazi szárnyalása sokban hozzájárul ahhoz a „szellemi részegséghez“, mely, Aristoteles szerint az ifjúkor fő jellegzetessége. A lelkesedére való hajlam is duzzasztja az ifjú gondolkodás vitorláit és a fanatizmus felé terelheti törekény hajóját. Logicizmus, racionalizmus, — abban az értelemben, hogy az ész az egyedüli irányadó a világ megismerésében, a tapasztalat semmi, — uralkodóvá válnak az ifjú értelmi világában. Az abszolút igazság vágya is hozzátartozik ehhez a racionalizmushoz. Mindezek azok közé a *túlzások* közé tartoznak, amelyek sok összeütközés kiinduló pontjai az ifjúság életében. A haladás és a felsőbbrendű élet kibontakozásának az iránya a „realizmus“ felé vezeti az ifjút, mely a felnőttek világában uralkodik. Az ifjúkori idealizmusnak különösen nagy a jelentősége problémánk szempontjából.

Az ifjúkori idealizmust jellemzi, hogy túlzottan magasra tűzött eszmény felé tör s hogy a „minden vagy semmi“ elve alapján ítéli meg a világot s az emberek cselekedeteit,<sup>13</sup> nagyon őszinte törekszik lenni önmagával s a világgal szemben, érzi és ápolja magában a felelősség tudatát; egy-

<sup>13</sup> Debesse, La crise etc. 178. kk. II.



szóval az értékelések, az értékítéletek megelőzik az ifjúkorban a puszta értelmi ítéleteket, s még a lelkes igazságszeretet sem egyéb e korban, mint az idealizmus kifejezése. Az ifjúkorban ez az idealizmus szoros összekötetésben van az erotika lelki mozgalmaival is s egymást kölcsönösen táplálják. Világos, hogy az erkölcsi tisztasággal ez a tény semmiképpen sincs ellentétben, valamint azzal sem, hogy az ifjú magasztos és eszményi képet alkot magának az emberi élet tökéletességéről, — mindaddig természetesen, míg az „élet“ küzdelmei és csalódásai ki nem ábrándítják.

Az idealizmus ifjúkori szerepét jól megvilágítja még Schmeingnek érdekes tétele az „eszményekről és elleneszményekről“ (*Ideal und Gegenideal*) az ifjúkorban: az ifjúság ugyanis nemcsak pozitív eszményeket alkot magának, hanem negatívakat is, azaz olyan életformákat is maga elé vetít, melyek őt a legnagyobb mértékben elidegenítik maguktól. Mind a kétféle eszménykép a legnagyobb alakító hatással van az ifjú személyiség további fejlődésére és sorsára, mert mind a kettő beleszövődik az ifjú éni legbelsejébe, és az énes tendenciákat táplálja. Ezért egyúttal a lelki konfliktusok esetleges kitörésének forrásai közé kell őket sorolnunk.

Ezek azok az alapvető vonások és lelki jellegzetességek, amelyek az ifjú személyiséget és éni-jének kifejlődését jellemzik és amelyek, legalább részben megértetik a lélekбúvárral, honnan indulnak ki a lelki konfliktusok az ifjúkorban. Következő közleményünkben e konfliktusok főbb típusaival fogunk megismerkedni.

Várkonyi Hildebrand dr.

## Giuseppe Bottai iskolapolitikája.

(Az olasz nemzetnevelés új útjai).

Az egyetemes olasz megújhódás az iskolát is magával ragadta. Az iskola: a lelkek előkészítője, az iskola hivatott új harcosokat nevelni, övé az utánpótlás súlyos feladata. Az iskola viszi a teljesség felé a lelkek forradalmát. A „Scuola“ féltelmes fegyverré vált a Fascizmus kezében.

A fascista nagytanács alig másfél évvel ezelőtt bocsátotta útjára a „Carte della Scuola“-t. Fejezetei, kijelentései elmélyítették az életelvek és módszerek megújhódását az iskola életében. Italia feszült várakozással figyelte az új törvényt, bár eredménye nem lehetett kétséges, mert az alapvető elgondolások magától az olasz nép vezérétől eredtek. Mik az eddig lezajlott hónapok eredményei és tanulságai?

Az iskola reformja magának az iskolának a benső életéből alakult. Az iskola élete alkotta, az eredményeket szakemberek, tanárok, tanítók, szülők, növendékek hozzászólásaiból, leveleiből s régebbi tapasztalatokból gyúrták törvénnyé. Most a Car-

ta elindult az elrendezés, a kifinomulás, a tökéletesedés útjára. Mert ez a törvény nem alkotott merev szabályokat, általános elveket adott, igazolva, hogy teljes mértékben számított az iskola embereinek a munkájára. „Ugyis csak az ő tudásuk és akaratuk háríthatja el az akadályokat s csak az ő segítségükkel lehet a betűkön túl a lényeghez férkőzni.” A fascista légkörben felnevelt tanító-nemzedékre számít a Carta, megíratlan törvényekre. A szakadatlan munkára, minden napnak a pontosan meghatározott irányára.

A Carta della Scuola csak főbb vonalaiban dolgozta ki, vagy készítette elő a törvényeket, és adott ki alapvető rendelkezéseket. Az elvek szilárdak voltak, de a részletekben helyt adott a módosításnak. A Carta ezzel rumalmasságát bizonyította, fejlődéskéességét, mert nem merev törvények halmaza. Egyes részletek még ma is nyílt vitákra nyitnak ajtót, a viták a közöiség színe előtt folynak: folyóiratokban és újságokban. De a viták csak elősegítik a végleges kikristályosodást. A felfogásban s a lényegben nincsenek ellentétek. A viták újra fontolóra veszik s átvizsgálják a metódust, de ez csak a módszert ellenőrzi. A módszernek pedig mindig időszerűnek, egyszóval: eredményesnek kell lenni. A hosszú ideig nem ellenőrzött rendszerek elvesztik rugalmasságukat s megmerevednek.

Az új iskolatörvény a megvalósítást tehát elsősorban a mester kezdeményező munkájára bízta. Abban is bízta, hogy a fascizmus légkörében élő tanítók s szülők körében jól előkészített talajra talál. Hogy ez az előkészítő munka milyen régen folyik, mi sem igazolja jobban, mint hogy csak 1939-ben, a fascizmus XVIII. évében jelent meg az egyetemes reformokat magában foglaló Carta. Megfogalmazása tág teret nyújt ugyan, de ez nem jelenti, hogy széthulló. Mert vannak irányt jelző kövek, amik az eszmék folyását világosan elrendezik, határozott mederben tartják. A Carta della Scuola az olasz nevelést a fascista élet tempójának megfelelően rendezi ujja.

Még mielőtt nyilvánosságra hozták volna a Cartát, elhatározták, hogy fokozatosan alkalmazzák s minden rendelkezést jól előkészített talajba plántálnak. A teóriákat, konferenciákat, tanulmányokat, könyveket, mind nagyon hasznosnak ismerték el, de mindig arra ügyelve, hogy ezeket a *gyakorlatban* alkalmazni is kell. A gyakorlati alkalmazás volt az első cél. A teória csak előkészít, de az eredmény csak a gyakorlattal együtt mutatkozik. Nem lehet máról-holnapra előállni új eszmékkel, mindaddig, míg a világnézetben nem állott be változás. Amikor az elvek már természetesek. Amikor az új már az élet törvényeinek erejével semmisíti meg a régit, a használhatatlant. A pótlás tehát nem diktatórikusan, hanem fokozatosan, szinte észrevétlenül történt.

Irtuk, hogy a törvények az iskola benső életéből erednek. Bottai ezt ebben a mondatban foglalta össze: „Debbono essere le leggi della Scuola e non sulla Scuola” = A törvényeket az iskoláért s nem az iskoláról alkotják. A Ducenak alapvető elgondolása, hogy rombolni kell minden olyan akadályt, ami az iskolának az életbe való tartozását gátolhatná. Így például: közvetlen kapcsolatokat az iskola és az adminisztráció között! Ez már a reform munkájában, a törvények és tervezetek előkészítésében is megnyilvánult. A központi irányítás vezetőinek organikus egységben kell lennie azokkal, akikre felügyel. Nem külső ellenőrző szerv, mert így mindig idegen lesz az iskolához s így éppen a legmélyebb hibákat nem látja.

Közelebb vonta a Duce rendelete az *iskolát* és a *munkát* is. Nemcsak tanították a munka értékét, hanem bevezették és dolgoztak is. A régebbi „erkölcsi kapcsolatok” szavakban olvadtak fel. Az új iskolában nemcsak tanulnak, hanem dolgoznak is. A ma olaszága együtt formálódik a tanulással és a munkával. A Carta azt akarja, hogy a holnap olaszága ne csak poetikus, irodalmi, vagy ami még rosszabb, vállveregető érzéssel forduljon a paraszt- és munkásosztályhoz, hanem bensőséges, emberi rokonérzéssel, amelyik elismeri a munkásembert abban a szerepében, amit betölt; saját kultúrájában, saját lényegében. „Mi azt akarjuk, hogy műveltségünk a munkával való kapcsolatban újuljon meg és izmosodjék. Ne csak tanítsák a munkát, hanem dolgoztassanak is. Így ifjúságunk lelkében gazdagabb eszméket visszahangoznak a tanulmányok. Ezért az elemi munkaiskolától (a 9. évtől) az egyetemig az olasz ifjak tanulnak is, dolgoznak is. Így lesz közös alapja, közös grammatikája a munkának.”

„Az iskola, párt, szindikátus, család kölcsönös meggyőződéssel segítsék ezt a tervet, mert még jelenleg csak a Munka kísérletei folynak, széles mederben, sokat engedve a szabad kezdeményezésnek. Az idevonatkozó elvek rendszerezése a *programmok programja*. Ezek nem lehetnek sem *leírók*, sem *előírók*, mert akkor megölnek minden kezdeményezést.” „Az iskola légkörét azonban nem lehet zavarni azzal, hogy a gyermek ugyanakkor üzletekben, műhelyekben is dolgozik, teljesen vissza kell adni az iskolának, hogy csak az iskolára hallgasson. A munkának teljesen az iskolai keretében és az iskola ellenőrzése mellett kell lezajlania.” „Az iskolai munka még útban lévő forradalom, azonban már belépett az iskolába s megnyitotta az öntudatnak az útját. Mindenki láthatja, hogy milyen nehéz ennek a cikkelynek az alkalmazása.”

A nemzeti és iskolai életnek különösen időszerű fejezete a *technikai képzés*. Megerősítése a Carta della Scuola útján egyre növekszik. Bottai nemzetnevelésügyi miniszter utal beszédében

arra, hogy pedagógiai útjai során döbbsen rá: mennyi hamis, vagy pontatlan eszme kering még tanult emberek között is a technikai képzés igazi lényegét illetően. Ezen a súlyos problémán segít a Carta. Az eredmény eddig is kimagasló. A technikai iskolákba beíratkozott tanulók % arányos emelkedése kétszer annyi, mint más iskolafajokban. Különösen Délolaszországban, ahol eddig erre a legkevesebb gondot fordították, — bár nyilvánvalóan nem érheti el a Félsgiget északi részének az eredményét. Szociális szempontból ez nagy jelentőségű. A modern föld nem tekinthet el a technikai neveléstől, de: éberen kell nevelni s „humanizálni“ kell a technikát. Az ember nem veszhet el a technikában és a technikáért. Ebben a formulában: „technikai iskola“, a „technikai“ a jelző és „iskola“ a főnév s ez utóbbi az értékesebb. (Bottai szavai). Ez az emberi ideál már megnyilvánult az első nagy technikai napon („Giornata della Technica“), amit az iskolák, szindikális egyesületek, a nevelésügyi miniszter, elsősorban a korporációk minisztereivel rendezett. Az együttműködés fénye fonta át már előkészületeit is.

A Carta VII. cikkelyének első paragrafusa így hangzik: „Az iskola és a család természetesen „szolidárisak“, együttműködnek állandó és bensőséges kapcsolatban a nevelésnek a céljáért s a gyermek tájékoztatásáért.“ A törvény itt erősen számít arra a talajra, amit a család készít elő. A „familia“ (család) mindig bizott az iskolában; ma az iskolának még jobban kell éreznie ezt a melléállást, a felelősséget, a bizalomnak a súlyát. „Szükséges, hogy az iskolában előbb, „jelenlévőbb“ legyen a növendék „humanitása“, bizalma, családiassága, de kívánatos, hogy kialakult legyen a családban a növendéknek a kollektivitásban, az osztályrendben, a tanokban, a törvényekben való hite is.“ „Az ifjak tájékoztatása nem azt jelenti, hogy az álmok világába vezessük őket, vagy elvont eszmék közé, illuziókkal megterhelve, — amint ez igen sok családban történik —, hanem a realitások világába, tájékoztatni kell őket a reális, a valódi élet útjairól.“ „A családi szentimentalizmusnak el kell tűnnie. A család zavartalan egysége az iskola nagy közösségében lesz teljessé.“ A kollaborálás, az együttműködés így teljes. Az iskola, amelyik tájékozódik, amelyiket figyelmeztethetnek s ahol meghallgatják a szülőket, nem súlyosodik rá a gyermek lelkére, nem töri le a gyermek akaratát, hanem magára ébreszti és támogatja.

Mindezek olyan elvek s olyan természetesen hatnak, hogy szinte csodálkoznunk kell, hogy eddig várattak magukra. Egy reform sem várt azonban olyan sokat a tanítóktól s az iskola irányítóitól, mint éppen ez a törvény. A Carta ismételtlen hangoztatja, hogy „az iskola embereinek“ egységesítő, tájékoztató

és válogató érzékenységtől függ az *egésznek* a sikere. Az *olasz iskola annyiban lesz új, amilyen mértékben valamennyi embere megújul.* A törvényeknek, tervezeteknek valamennyi újítása csak látszólagos lenne az iskola embereinek a megújulása nélkül. Csendes, alázatos munkájuk fegyelme nélkül. Az egysegítésen nem „uniformizálást” kell értenünk, hanem folyamatoságában is egységes szellemet, amit egy közös cél, az állam boldogulása determinál. A fascista iskolaideálban már zökkenő nélkül kapcsolódnak egymásba az egyes iskolafajok. A régi rendszerben pl. a klasszikus iskola zárt világ volt. Más volt az elemi és más volt a középiskola. Az egyes típusok között nagy szakadék tátongott, de szigorú elhatárolások voltak még az egyes osztályok között is. Ma az iskola dominál, az iskola 1. személyben s egyetlen céllal.

A tanítók munkájának a fenségét nem lehet anyagiakban felmérni. De Italia gondoskodott arról, hogy ne legyen egyenlőtlenség a kötelesség mértéke, s anyagi felismerés között. Csak igazságosan megfizetett pedagógusok élhetnek teljes odaadással a Duce parancsának, mert nem örlik fel őket anyagi kérdések. Ez nemcsak erkölcsi problema, hanem súlyos pénzkérdés is. A kiadások lajtsromában ezért az iskola igen jelentősen kiveszi a részét.

A Carta XIX. cikkelye az egyetemmel foglalkozik. Ezzel is tudatni akarta a Regime politikai és erkölcsi felelősségét, amellyel tartozik a legfelsőbb iskolai intézménynek, az *egyetemnek*. Az egyetem formálja teljessé az új generáció emberi és politikai tudatát. Itt Bottai a *fegyelmet* jelöli meg vezérelvnek. Utal még tudományos, didaktikai és szervező problémákra s a katedrai előadások megváltozott feladatára. Mindeniket átsugározza az új egyetemi fegyelem. Emlékeztet arra, hogy a rektor nem több, mint primus inter pares, a rektor az egyetemi élet lelki vezetője, lelkesítője. Ő teszi *párhuzamossá* a tudománykarok didaktikai és tudományos tevékenységét. Mivel az államtól kapja legfőbb tekintélyét, kifejezi az egyetemi működés minden vonalán az állam akaratát. De ugyanez kötelező a karok előjáróira és a professzorokra is. Mivel a Carta „a tanításra hivatottak” megfigyeléseiből született s így valóságban a „tanítók reformja” (riforma degli insegnanti) a törvény azt kívánja az egyetem tanáraitól is, hogy jó *pedagógusok* legyenek. Nemcsak kultúrát kell adniok, hanem a „*tanításnak a szeretetét is.*” Az a tanártípus, amelyik bár értékes, de nem szereti az iskolát, nem mozdítja elő a tudományt. „Nem tud az iskolához melegedni.” Ezen akar javítani a miniszter, ha kell „a studiumok és a módszerek lényeges megváltoztatásával is.” „Minden ifjú szolgáljon úgy a Regime rendszerében, mint a katonaságnál, azzal a tudattal, hogy annak sorsaiban nemes és fel-

emelő feladatot vállalni.“ — Az új egyetemi rendelet a kötelező óralátogatásokon kívül legalább 24 hetet ír elő egy akadémiai évre, nagy súlyt helyez a gyakorlati részre, a professzoroknak személyesen kell vezetniök ezeket az órákat s felügyelniök az asszisztensek munkájára, „A gyakorlati munkák készítenek elő s bátorítanak az önálló tudományos kutató-munkára“ — magyarázza előírását a törvénytervezet. Gyorsítják még az egyetemi élet revízióját a vallásos és nemzeti, hazafias összejövetelek, előadások, stb.

Igy halad előre az iskola benső reformja, „ami túl van a betűkön.“ Ezek a célok: az olasz iskolák *egységes* mederbe terelése, az *összefüggések* felismerése, *közeledés az élethez, a gyakorlathoz, a családhoz, az egyénhez.* Elvontságok, általánosságok s merevségek helyett a *rugalmasság, a palóság, az élet* a jelszó. „La Scuola é in piedi, la Scuola é armata nello spirito.“ (G. Bottai.).

Tóth Ervin dr.

# GYAKORLATI PEDAGÓGIA

## Magyar nyelv.

### Petőfi: Kutyakaparó.

#### III. osztály.

#### Óravázlat.

#### I. Számonkérés.

1. A meghatalmazás.
2. Helyesírás-gyakorlás: a *kezd, hord, mond* ige múlt ideje.

#### II. Ráhangolás.

Petőfi, az Alföld költője. A Kutyakaparó-csárda.

#### III. Célkitűzés.

Petőfi *Kutyakaparó* c. költeménye.

#### IV. Tárgyalás.

1. A költemény bemutatása.
2. Másodszori olvastatás és megbeszélés:
  - a) a költemény szerkezete, hangulata;
  - b) az első rész (1—9. szakasz) olvasása, tartalmi megbeszélése, szépségeinek tudatosítása;
  - c) a második rész (9—12. szakasz) olvasása, tartalmi tárgyalása, szépségeinek éreztetése.

### 3. A költemény versalakja.

#### V. Összefoglalás.

Házi írásbeli feladat: Ismert csárda, tanya, vagy más épület szemléletes leírása.

#### Tanítás.

##### I. Számonkérés.

1. Miről kell ma beszámolnotok, S. ? (A meghatalmazásról.) Hadd nézzem meg munkáitokat! [Az írásbeli feladatok megtekintése.] Hallgassuk meg P. munkáját!

#### Meghatalmazás.

Ezennel meghatalmazom Kádár Pál urat, hogy Ábrahám József úr szegedi műszerésznél javítás céljából lévő Adler márkájú kerékpáromat helyettem átvehesse.

Szeged, 1941. április 19-én.

Pintér Károly.

Valóban olyan ügyről van-e itt szó, amely meghatalmazás kiállítását teszi szükségessé, G. ? (Igen. A műszerész nem adná ki e nélkül a kerékpárt. A meghatalmazás a maga igazolására szolgál.) Megtaláljuk-e P. írásában a meghatalmazás kellékeit, K. ? (Megtaláljuk benne; mégpedig: a cím, a meghatalmazott személy neve, a megbízás megnevezése, a keltezés és az aláírás.) Hány személy szerepel a meghatalmazásban, N. ? (Három: 1. a meghatalmazó, 2. a meghatalmazott, 3. akinél a megbízást el kell intézni.) Ki írja alá a meghatalmazást? (A meghatalmazó. Tanúkkal is lehet aláíratni. P. meghatalmazásában nincsenek tanúk.) Miért nem szerepeltettél tanúkat? (Mert a műszeréssel ismeretségben vagyok, írásomat ismeri, ezért fölöslegesek a tanúk.) Helyes. Hogyan írtad a *szegedi* szót? (Kis kezdőbetűvel, mert melléknév.) Az *Adler* szót? (Nagy kezdőbetűvel, mert az a gyártmány tulajdonneve.)

Lássuk, hogyan dolgozott B. ?

#### Meghatalmazás,

Ezennel meghatalmazom Kertész Sándor urat, hogy Forgó László úrtól 350.— P, azaz Háromszázötven pengő követelésemet részemre átvegye.

Szeged, 1941. április 19-én.

Előttünk:

Fehér Gábor

Nyári Károly

Badényi János

Jól választotta-e meg B. a tárgyat, H. ? (Jól választotta meg, mert ilyen ügyben írásbeli meghatalmazás szükséges.)

Helyesen megszerkesztett meghatalmazás ez, D.? (Kifogástalan meghatalmazás, mert megtaláljuk benne az összes kellékeket; ezek: a cím, a meghatalmazott megnevezése, a megbízás megjelölése, a keltezés, a meghatalmazó és két tanú aláírása.) Hogyan írtad a keltezést? (Szeged, vessző, 1941., pont, április 19, kötőjel, -én, pont.) Jól van.

Vizsgáljuk még meg K. munkáját!

### Meghatalmazás.

Ezennel meghatalmazom Kovács Béla házmestert, hogy a nevemre érkező postai küldeményeket helyettem átvehesse.

Szeged, 1941. ápr. 19.

Virág Antal

Kőhalmi György

Nagy Bálint

tanú

Mit szólsz ehhez, L.? (K. jól választotta meg a tárgyat, és kifogástalanul írta meg a feladatot, a meghatalmazás minden kellékét megtaláljuk benne.)

Miről írt F.? (A vincellér adjon ki szatymazi pincéből 5 hl rizlinget egy kocsmárosnak.) S.! (A házmester vegye fel a lakóktól a lakbért.) T.! (A meghatalmazott hozza el aranyórámát az órától.)

Mikor állítunk ki meghatalmazást, D.? (—) Melyek a meghatalmazás kellékei, G.? (—) Mi a meghatalmazás, N.? (—) Még egyszer, S.! (—)

2. Helyesírás következik. A táblához megy K.! Irjuk: *Szorgalmasan megkezdtük a munkát.* Ismertesd a helyesírást, L.! (Ez kijelentő mondat, ezért pontot írunk a végére. *Szorgalmasan:* két s-sel ejtjük, de eggyel írjuk, mert a tő: *szorgalmas*, a rag: *-an*, nem pedig *-san*. *Megkezdtük:* mult idejű *d* tövű ige, úgy ejtjük: *kesztük*, de úgy írjuk: *kezd-tük*, a *meg* igekötő közvetlenül az ige előtt áll, tehát egybeírjuk. *Munkát:* a tárgy ragja egy *-t.*) *Kihordtuk a virágcserepeket.* Z.! (A kijelentő mondat végére pontot írunk. *Kihordtuk:* mult idejű *d*-tövű ige, úgy ejtjük: *hortuk*, de úgy írjuk: *hord-tuk*, a *ki* igekötő az ige előtt áll, ilyenkor összeírjuk. *Virágcserepeket:* összetett szó, más a *virág*, más a *cserép*, más a *virágcserep*, a tárgy ragja egy *-t.*) *Mondták-e, hogy vigyázzunk?* S.! (Ez összetett mondat: *Mondták-e*, vessző, *hogy vigyázzunk?*, kérdőjel, mert kérdőmondat, az *-e* kérdőszócskát kötőjellel írjuk az állítmányhoz. *Mondták:* *mond-ták*; *vigyázzunk:* felszólító módbeli ige, *vigyázzunk* helyett: *vigyázzunk.*) Felsorolás következik: *Kezdték, hordtatok, mondtam, kezdtem, hordtátok, mondtuk.* Elég!

II. Ráhangolás.

Ki az Alföld költője? (Az osztály: Petőfi Sándor.) Említsük efféle költeményeit! (A szólított tanulók: *Az Alföld, Kis-*



kunság, *A puszta télen, A Tisza, Szülőföldem.*) Miért szerette Petőfi olyan rajongó szeretettel az egyszerű alföldi tájat, H.! (Mert szülőföldje, és a végtelen rónaság az ő szemében a korlátlan szabadság képe volt.) Igaz lelki gyönyörrel tapasztaltuk, hogy a látszólag egyhangú, unalmas alföldi vidékek tolla alatt csodás módon megelevenedtek, s utolérhetetlen művészetével mindnyájunkat drága szép Alföldünk rajongóivá tett. Egy alkalommal elvetődött egy szinte sivatagszerű pusztaságba, s egy ütött-kopott vén csárdába, a Kutyakaparó-csárdába tért be enyhülést keresni. A Kutyakaparó-csárda a pestmegyei Kocsér község határában van [szemléltetés a térképen], Nagykőrös és a Tisza között [szemléltetés vázlatrajzzal]. Itt a csárda képe [képszemléltetés]. A Petőfi-Társaság 1923-ban, Petőfi születésének százados évfordulóján fényes ünnepséget rendezett itt, és márványtáblát helyezett a csárda falába annak emlékére, hogy a költő ott időzve, egy remek költeményben örökítette meg az egyszerű hajlékot.

### III. Célkitűzés.

Ismerkedjünk meg a *Kutyakaparó* c. költeménnyel, és mélyedjünk el szépségeiben!

### IV. Tárgyalás.

#### 1. A költemény bemutatása.

#### Kutyakaparó.

1. Kívül-belül szomorú a csárda ez  
A Kutyakaparó,  
Éhen-szomjan szokott itt maradni  
A jámbor utazó,  
Mert eledelt nem kap, és hogyha csak  
Rápillant borára,  
Megátkozza Noét, hogy szőlőt is  
Vett be a bérébe.
2. A kis szobán hosszú vékony asztal  
Nyújtózkodik végig,  
Feldőléstől erőtlen lábai  
Már csak alig védik.  
Amilyen hosszú az asztal, mellette  
Olyan hosszú a pad,  
Közepe nem a sok ülés, hanem  
Vénség miatt horpad.
3. Átellenben az ágy. Réges-régen  
Lehetett megvetve;  
Lefeküdni beléje nem támad  
Senkinek is kedve.

- Fejét egyik vállára bocsátá  
A pufók kemence,  
Redők gyanánt tisztos agg homloka  
Meg van repedezve.
4. Mogorva vén ember itt a csaplár,  
Szavát sem hallani,  
Száját ő csak azért tart, hogy legyen  
Mivel ásítani.  
Ilyen a csaplár, a vén Dömötör;  
Hát a felesége?  
Ez takaros menyecske lehetett  
Annak idejébe'.
5. De az idő a szegény jó asszonyt  
Megviselte rútul,  
Noha ötven, ötvenöt esztendőn  
Még nem igen van túl.  
Boglyas fakó haja beillenék  
Repce-petrecének,  
És melléje mindjárt szörnyű képe  
Madárijesztőnek.
6. Ő sem igen beszél; s ha szól, száját  
Szidalomra nyitja,  
Hogy a vármegye a betyárokat  
Már mind kipusztítja;  
Még mikor a világ ezeké volt,  
Ha nem csordult, cseppent,  
De ezek híjával a kereset  
Egészen megcsökkent.
7. Odabenn a Kutyakaparóban  
Igy forog a világ,  
Ily szomorún, s az ember vidámabb  
Dolgot kívül se lát.  
Ablaka csak egy van, és annak is  
Üveg csak a fele,  
Fele pedig ő kalendárium  
Kitépett levele.
8. Pendelyes gyerek voltam még, mikor  
Az az eső esett,  
Mely falának kétharmadrészéről  
Levitte a meszet,

S ami rajta imitt-amott maradt,  
Az egészen sárga,  
S korommal irt furesa figurákkal  
Van telefirkálva.

9. Pózna végén abroncs a cégére,  
Ha véle összevesz  
A szellő, mint az akasztott ember.  
Oly búsan lengedez.  
Jószágból a csaplárnak nem jutott  
Egyéb egy kuvasznál,  
A ház végén szundikál naphosszat,  
Nem árt, nem is használ.
10. És amilyen maga ez a csárda,  
Olyan a vidéke,  
Körülötte a homokbuckáknak  
Se hossza, se vége.  
A meztelen homokban aig teng  
Egy-két gyalogbodza,  
Mely fekete gyümölcsét nyaranként  
Kedvetlenül hozza.
11. A harangszó a távol falukból  
Meghalni jár ide,  
S az eltévedt madár körülnéz csak  
S odább megy ízibe.  
Még a nap sem süt itt úgy, mint máshol:  
Bágyadtabb sugára,  
Mintha szánakozva tekintene  
Ez árva csárdára.
12. A csárdától vagy száz lépésnyire,  
Kopár dombtetőn fent,  
Senki által meg nem látogatva,  
Áll egy régi kőszent;  
Ennek is valaki egy kopott tarisznyát  
Akasztott nyakába,  
Mintha mondta volna: menj Isten hírével,  
Mit állsz itt hiába?

## 2. Másodszori olvastatás és megbeszélés.

- a) Hány részre tagolható ez a költemény? R! (Két részre:  
1. a csárda, 2. a csárda környéke.) Hány részből áll a csárda

leírása? F.! (Két részből: 1. a csárda belseje, 2. a csárda külseje.) Hangulatkeltő látvány-e a Kutyakaparó-csárda és környéke, H.? (Nem: a csárda rozoga épület, berendezése ócska, környéke terméketlen homokpuszta.) Milyenné teszi mégis Petőfi? (Az osztály: Hangulatossá.) Az egyszerűség, egyhangúság, sivárság éreztetése mellett is hangulatos, sőt eleven. Mi teszi azzá? (A jelentkező tanulók: A költő tréfálkozása... A szemléletes képek... A szép hasonlatok... A megszemélyesítések... Minden mozog, cselekszik valamit, mint Petőfi tájképeiben...) Hogy ebbe a különös hangulatba igazán beleélhessük magunkat, olvassuk el még egyszer!

b) Először is foglalkozzunk magával a csárdával! Kezdje S.! (Kívül-belül szomorú csárda ez... A kis szobában hosszú vékony asztal... Átellenben az ágy...) Folytassa B.! (Mogorva vén ember itt a csaplár... De az idő a jó asszonyt Megviselte rútúl... Ő sem igen beszél...) Tovább K.! (Odabenn a Kutyakaparóban Így forog a világ... Pendelyes gyerek voltam még... Pózna végén abroncs a cégére...) Elég! — Vendégmarasztaló-e a Kutyakaparó-csárda, Z.? (Nem: kívül-belül kopott, ételt nem lehet benne kapni, bora rossz...) Milyen a berendezése, N.? (Egyszerű: öreg bútor van benne...) Kik a csárda érdemes lakói, D.? (A csapláros: a vén Dömötör, meg a felesége.) Milyen ember a csapláros, K.? (Mogorva, szavát ritkán hallani...) Hát a felesége, Z.? (Valamikor takaros menyecske volt, de az idő nagyon megviselte...) Mi az a repcepetrence? E.! (A repce sárgavirágú olajos magvakat termelő növény; a petrence annyi széna, amit két rúdon két ember elbír.) Miért elégedetlen a csaplárosné? (A vármegye kipusztította a betyárokat...) Ismertesd a csárda külsejét, F.! (Csak egy ablaka van... Az eső lemosta faláról a meszet... Abroncs a cégére... A végén egy kuvasz szundikál...) — Látjátok, Petőfi művésze milyen eleven életet varázsolt ebbe a régi unalmas csárdába. Emeljük ki azokat a szépségeket, amelyekkel ezt eléri! (A jelentkező tanulók: Szomorú csárda=megszemélyesítés és díszítő jelző; Az asztal nyújtózkodik=megszemélyesítés; Fejét egyik vállára bocsátá a pufók kemence=megszemélyesítés és díszítő jelző; Redők gyanánt tisztes agg homloka meg van repedezve=megszemélyesítés, díszítő jelző; Boglyas fakó haja beillenék repce-petrencének=hasonlat; Ha nem csordult, csepent=magyaros szólás; stb.)

c) Most térjünk át a csárda környékére! Olvasson G.! (És amilyen maga ez a csárda, Olyan a vidéke... A harangszó a távol falukból Meghalni jár ide... A csárdától vagy száz lépésnyire...) — Milyen a csárdakörnyéki táj képe, H.? (Homokbuckás...) Mi az a gyalogbodza? (A jelentkező tanulók: Törpenövésű bodzafa... Fehér ernyős virágját orvosságnak



használják... Puha fájából vízipuskát csinálnak a gyerekek...) Mi mutatja legjobban ennek a vidéknek a sívárságát, kihaltságát, L.? (A harangszó meghalni jár ide... A nap bágyadtan sütt... A kőszentet nem látogatja meg senki...) — Ez a tájkép sívár, kietlen, kihalt: valósággal sivatag. Milyen sajátos képekkel érezteti ezt a költő? (A jelentkező tanulók: A homok *meztelen*; A gyalogbodza csak *teng* benne, és *kedvetlenül* hozza gyümölcsét; A nap *szánakozva* tekint az *árva* csárdára; stb.) Ez aztán művészi hangulatkeltés: a sívárságot érezhető szemléletes képek lelkünk igaz gyönyörködtetésére szolgálják! — Ha azonban valakinek kedve támadna ennek a vidéknek a meglátogatására, csodálkozva tapasztalná, hogy ott homokbuckának se híre, se hamva: a Kutyakaparó-csárda táját a magyar szorgalom termékeny szántóföldekké s viruló szőlőké és gyümölcsösökké varázsolta át.

### 3. A költemény versalakja.

Befejezésül vessünk még egy pillantást a költemény versalakjára! Sokszor tapasztaltuk, hogy a tartalom és a versalak közt művészi összefüggés van. Milyen terjedelműek leginkább a dal verssorai, D.? (Rövidek, mert úgy énekelhetők.) Hát az elbeszélő költemények sorai, G.? (Hosszúak, mert így lehet részletezni.) Mikor használ a költő folyóverset, K.? (Mikor lelkében erősen hullámszanak, az érzelmek, s nem gondolhat a szabályos tagolásra.) Mit látunk a *Kutyakaparó* sorain, S.? (Egyik hosszú, a másik rövid.) Ez nem véletlenül van így, hanem hozzátartozik a méla és humoros hangulat kifejezéséhez: a hosszú sor neki-nekilendül, mire a rövid sor nyomban lassítja lépseit. Állapítsuk meg rímelését! H! (Félrím, képlete: —a —a —b —b.)

### V. Összefoglalás.

Mivel szórakoztunk-gyönyörködtünk a mai alkalommal, S.? (—) [Tábla, füzet.] Hol van a Kutyakaparó-csárda, F.? (—) Hány részből áll Petőfi költeménye, G.? (—) [Tábla, füzet.] Milyen hangulat árad ebből a versből, L.? (—) Mivel éri ezt el a költő, K.? (—) Milyen összefüggés állapítható meg a tartalom és a versalak között, B.? (—)

Négy szakaszt könyvnélkül kell tudni, mégpedig vagy az 1., 4., 5. és 6. szakaszt, vagy az 1., 2., 3. és 9. szakaszt! Óránként két-két szakaszcól kell beszámolnotok!

Házi írásbeli feladatul írjatok szemléletes rajzot egy ismert csárdáról vagy tanyáról, esetleg más épületről. A címet mindenki maga állapítja meg.

A tábla és a füzet képe:



Tisza

1. A csárda { belseje.  
                  { külseje.
2. A csárda környéke.

Szántó Lőrinc.

## Német nyelv.

### A szemléltetés a polgári iskolai német nyelvtanításban.

A modern idegennyelvtanításnak fontos segítő eszköze a szemléltetés. Szemléltetésen itt nemcsak a látószerveinkre gyakorolt külső ingert értjük, hanem a többi érzékszervekre való hatást is; különösen pedig azt az akusztikus ingertömeget, mely a fül, a hallás útján jut el tudatunkba. Ilyenformán az idegennyelvtanításban mindenfajta érzékelés a legszorosabb összeköttetésbe kerül egymással, mert amit látunk, tapintunk, ízlelünk és érzünk, azt rögtön meg is nevezzük, arról beszélgetést folytatunk, tehát fülünkön át is appericiáljuk. Sőt mint-hogy a hallottakat utánmondani próbáljuk, a szemléltetés mindjárt kifejezőmozgást is kivált.

A szemléltetésnek az idegennyelvtanításban lényegesen más szerepe van, mint más közismereti tárgyak tanításánál. Míg az utóbbi tárgyaknál rendszerint még valóban ismeretlen dolgokat szemléltetünk, s az a célunk, hogy ezeket megismertessük;

addig az idegennyelvtanításban a legtöbbször már ismert dolgokat mutatunk be abból a célból, hogy azokat azon az idegen nyelven megnevezzük, s azokról idegen nyelven beszéljünk. A szemléltetés itt tehát arra való, hogy az anyanyelv zavaró hatásának elkerülésével a tárgyakat közvetlenül az idegen nyelven nevezzük meg. Az anyanyelvnek a kiküszöbölése azonban nem olyan egyszerű dolog, amint az az első pillanatban látszik. Anyanyelvünkben a külvilág tárgyképzetei, fogalmi elemei, ezek hangulati tartalma és mondatbeli viszonyító jelentése a mi sajátos tényünkkel szorosan össze vannak forrva. Lipps szerint a szó, a mondat és az én egyéni felfogásom egységes élménnyé válnak bennem. Ebből következik, hogy az idegennyelvtanításnak is arra kell törekednie, hogy az idegen nyelvi szókincset, annak szellemi tartalmát, s a mondatalkotáshoz szükséges viszonyító eszközöket összeolvassa saját lényünkkel.

A nyelvtanítás szempontjából Lipps szerint három ismereti terület áll rendelkezésre: 1. a külvilág, 2. saját belső világunk, 3. más egyének belső világa.

I. *Külső szemlélet.* A külső világról érzéki észrevételek útján szerzünk tudomást, így a tanításban is fontos szerep jut a szemléltetésnek. Nem elég a tanítás folyamán csupán az elvont képzetekre utalni, amint azt Gouin teszi, amikor a külső szemlélet helyébe a belső elképzelést helyezi. Az érzéki észrevétel friss, eleven, világos, határozott és a bemutatott dolgot azonnal összeolvasztja a nevével. A képzet ellenben csak halvány emlékeztetője a tárgynak, testetlen, hiányos, bizonytalan jel, mely sokszor nem fejezi ki tökéletesen azt, amit idegen szóval kifejezni akarunk. A gyermekek számára a pusztán képzetekkel való operálás túlságosan elvont munka, s nem köti le tartósan érdeklődésüket. A gyermekek ugyanis 14—15 éves korig konkrét tárgyképzetekkel dolgoznak. Ezért mondja Meumann: „Kinder sind Realisten.“ Ez a megállapítás tanulsággal jár az idegennyelvtanulásra nézve is, itt is számot kell vetni a tanulók természetes adottságaival. A nyelvoktatásban a tanulók reális érzékéhez kell alkalmazkodni, s minél többet szemléltetni. Ezért indult el a modern idegennyelvtanítás a tanuló közvetlen környezetéből, ezért választ olyan beszéd témákat, melyek a tanuló mindennapi életét tárgyalják az iskolában, az utcán és otthon. Maguk a tárgyak mint reális valóságok jobbak a szemléltetés céljaira mint a pusztá képek. A tárgyképzet a szóval a legszorosabb összeköttetésbe kerül, s olyan határozott együttállást teremt, mely azután a szó reprodukálását, felidézését nagy mértékben elősegíti. A tapasztalat szerint a legkönnyebben konkrét főnevek neveit felejtjük el, tehát ezeket kell megfelelő tárgyképzetekkel vagy szemléltető képekkel asz-

szociálni. Különösen a kezdőfoku idegennyelvtanításban van a szemléltetésnek nagy jelentősége; itt szükséges a nyújtott szókinccset érzéki észrevételekkel vagy szemléltető képekkel összekötni, hogy maradandó hatást keltsenek és a szókép gyors felidézését előmozdítják. Az első beszédgyakorlatok az osztály életéből indulnak ki: a tanár és tanuló személye, a tanterem berendezése, a tanulók felszerelése stb. kitűnő és bő anyagot nyújtanak a külső szemléltetéssel kapcsolódó idegennyelvtanításhoz. Ezután jöhetnek a tanulók egyéb környezetéről szóló beszédgyakorlatok, amiket a könyv képei és gyakorlatai is alátámasztanak.

*A képszemléltetés.* Abban a mértékben, ahogyan a nyelvtanulás során mindinkább eltávolodunk a közvetlenül érzékelhető környezetből, úgy mindinkább szükségessé válik a képszemléltetés. A kép pótolja a valóságot, s hasonló érzéseket kelthet mint a valóság maga, de csak úgy, ha a valóságot ábrázolja, ha életszerű. A 19. század közepéig egyáltalában nem alkalmazták sem a direkt (tárgyak alapján) sem az indirekt (képek alapján) szemléltetést. A 19. század közepén kezd a szemléltetés az idegennyelvtanításban tért hódítani, sőt később egyedül üdvözítő módszerként a gyakorlati pedagógusokat magával ragadni, úgy hogy a szemléltető módszereknek egész iskolája támadt. A képek különösen a reformmozgalom elején játszottak nagy szerepet (Höltzel, Schmidt, K. Heine) s nemcsak beszédgyakorlatok céljára, hanem az írás és a nyelvtan gyakorlására is alkalmazták. Külön tankönyvek is készültek, melyek a képszemlélet alapján álltak. Ezek, a képekhez való névjegyzékeket, beszélgetéseket, térképeket stb., közöltek, s teljesen egyoldalúan kezelték a nyelvi anyagot. Míg egyes pedagógusok (Hartmann, Wilke, Gerhard) a legteljesebbre építették ki ezt a módszert, mások (Gleuning, Mangold, Klinghardt) kritika tárgyává tették s egyhangúságot vetettek szemére. Ennek a vádnak van is elég alapja, ha a szemléltető módszerbe nem játszanak bele személyes élmények. Az örökös „ki? mi? hol? mit csinál? stb. kérdések idővel elveszítik minden varázsukat és unalmasakká válnak. Baj volt az is, hogy ezek a képek túlsok elemet zsúfoltak össze, s azzal a veszedelemmel jártak, hogy a tanuló figyelmét szétszórják.

A zsúfolt képnek egyszerre csak egyik részletét lehetett megbeszélni, s mire a sok részleten végigmentünk, addigra a már únos-untig tárgyalt kép elveszítette minden varázsát. A képszemléletnek ilyen egyoldalú és kizárólagos beállítása mesterkelt túlzás és egyáltalában nem életszerű. Ez épp olyan tévedés, mint a képszemlélet teljes elvetése, amit azzal indokolnak meg, hogy képen úgysem lehet mindent szemléltetni. Felállítva a képszemléltetés kritikai mérlegét megállapíthatjuk,



hogy helytelen eljárás az idegennyelvtanítás kizárólagos alapjául a képszemléletet tenni, s a beszédgyakorlatokat szolgai módon ehhez fűzni. Ez egyoldalúvá, unalmassá és életszerűtlenné teszi a nyelvtanítást. Ellenben nagyon kedves, vonzó és élénkítő hatást tehet a kép akkor, ha csupán egyetlen helyzetet jelenetként ábrázol, mintegy illusztrálja azt az olvasmányt vagy gyakorlatot, amelyhez tartozik. Ebben a formájában is igen kedves beszédgyakorlatokat lehet a képez fűzni s az előbbi móddal szemben az az előnye is megvan, hogy frissen hat, nem elcsépelet, változatos és életszerű. A tankönyvnek tele kellene lennie ilyen képekkel, hogy kedvessé és vonzóvá tegye a gyermekek előtt. A tanítási órán a könyv képeit kellőképpen megnagyítva és színesre festve állítjuk az osztály elé, s ezeken folytatunk beszédgyakorlatokat s egyéb tanulmányokat. A képet ugyanis nyelvtani szempontból is kitűnően fel lehet használni, így a mondatbeli viszonyítások szemléltetésére, mint pl. a ragozás, szám, személy, fokozás, előjárók stb. elvont nyelvtani alakok gyakorlására.

A képszemléltetéshez azonban szókinés kell. Ha a képszemléletet úgy vezetjük, hogy a képen látható dolgokat csupán megnevezzük, s legfőljebb mondatba fűzzük: az így nyert szókinés nem lesz maradandó, az hamar elpárolog. Ha azonban a képen megismert tárgyakat, személyeket s jelenségeket élményszerű módon összefüggő s életszerű egységbe hozzuk, tehát olvasmányból indulunk ki, s a képet azt olvasottak illusztrálására használjuk: akkor az így nyert szókinés életet nyer, élménnyé válik, s maradandó nyomot hágy. Tehát a kép felhasználásánál elmondjuk az összefüggő darabot, amit a kép illusztrál, s e közben megismertetjük az új szokat, kifejezéseket, melyeket az olvasmány tartalmaz. Ezután sor kerül az olvasmány felolvasására és fordítással kapcsolatos tárgyalására. Így a legapróbb részletig tisztán áll előttünk a gyakorlat tartalma, melyet begyakorlásul a képhez visszatérve minden részleteiben idegen nyelven megbeszélhetünk. A képet tárgyi csoportosításban is tárgyalhatjuk, amihez hozzákapcsolódik a kérdés-felelet szerű feldolgozás; ezt a tanulók maguk is elvégezhetik. Befejezheti a munkát szóbeli vagy írásbeli összefoglalás.

A képszemlélet felhasználásának egy másik módja az, amikor a kép tárgyi összefüggéseit felbontjuk s kategóriák szerint állítjuk össze. Ilyen kategóriák: tárgyak és személyek (főnév), tulajdonságok (melléknév), események (ige), hely- és időbeli mozzanatok (határozók-előjárók) stb. A képet a képzelőerő foglalkoztatására is lehet felhasználni, de csak módjával, s a változatosság kedvéért. A képszemlélet általános szempontjai a következők: 1. A képek legyenek művésziek, 2. vezesse be az idegen kultúrába, de úgy, hogy a gyermek fejlődési

fokat meg ne haladják. 3. Vigyenek változatosságot, érdekes-séget a tanításba, tehát ne legyen tárgyalásuk túlhosszú, s túl-részletes. 4. Legyenek életszerűek, s alkalmazkodjanak a gyer-mek természetes életkörülményeihez.

II. *A belső szemlélet.* Az idegennyelvtanítás második ismeretterülete a saját énem, belső világom élményeivel, cselek-véseivel s a tárgyakhoz való viszonyával. Metodikai-didakti-kai értelemben ezt a területet belső szemléletnek nevezik. Az idegen nyelv annál könnyebben reprodukálható, minél szoro-sabb összkötetésben áll saját élményeink tudatjelenségeivel. Ezen alapul François Gouin módszere. Ő ellenzi az érzéki ész-revételen nyugvó tanulást, mert szerinte így passzíve viselke-dünk. Helyébe inkább a belső elképzelést állítja, s ezt össze-függésbe hozza az idegen nyelven való gondolkodással. Ebben tévedett, de el kell ismernünk módszerének előnyeit. Logikus-chronologikus cselekvéssorozatai igen könnyen reprodukálják az idegen kifejezőmódot. Különösen kezdőfokon jól alkalmaz-ható eljárás, mert a tanulóknak mozgásra, öntevékenységre, aktivitásra ad alkalmat s a gyermekeknek nagy örömiük telik ebben a tevékenységgel párosult beszédben. Egy esemény el-képzelése, s gondolatban való végrehajtása a mondatbeli gon-dolat világos felfogására vezet, s végül a Gouin-sorok szabad és folyamatos beszédre szoktatják a tanulókat. De mint minden módszer, úgy ez is, egyoldalúan alkalmazva unalmassá, s fá-rasztóvá lesz. És különben is Gouin sorokat kellő szókincs nél-kül nem lehet alkotni. A belső szemléletet tehát szükségszerű-en megelőzi a külső szemlélet, mely a mondatalkotáshoz szük-séges szókincset szolgáltatja. Először tényleg el kell végezni azt a cselekvéssort, melyet majd belső elképzeléssel rekonstru-álni akarunk. Először birtokba kell venni, át kell élni, végre kell hajtani s nyelvileg ki kell fejezni a széria minden mozza-natát, csak azután jöhet az összerakás, a szintézis. Ernst Ottó szerint a Gouin eljárást úgy kell alkalmazni, hogy egy ösz-szefüggő gyakorlathoz kapcsoljuk. Az olvasmányi anyagot előbb jól begyakoroljuk, s ha az idegennyelvi anyagot már jól bírjuk, akkor az arra alkalmas részeket Gouin-eljárással is gyakoroljuk.

III. *Más egyének átérzése.* Az idegennyelvtanítás harma-dik ismereti területe az, ami más egyének közvetítése által jut birtokomba. Ez is szemlélet, mások belső világának szemlélete, ami csak átérzéssel, csak helyzetükbe való beéléssel fogható fel. Ennek a szemléletnek két összetevője van: 1. valami külső jel, taglejtés, mozdulat, mimika, kifejező mozgás, mely elárul-ja más egyén érzését, állapotát és 2. saját magunkban rejlő, ve-lünk született képesség, melynek segítségével beleéljük magun-kat másnak helyzetébe s átérezzük annak állapotát.

Idegen érzést, idegen magatartást és cselekvést csak beélés útján vagyunk képesek megérteni. A beélés az idegen-nyelvtanulásban kétféle módon lehetséges: 1. beleélés a nyelvbe, mint a legközvetlenebb kifejezésmozgásba és 2. beleélés a beszélő cselekvésébe.

1. A nyelv mint kifejezőmozgás eszköz arra, hogy az idegen lény belső állapotát kitarhassa, kinyilatkoztassa. A nyelv önkénytelen impulzust, indítást ad az utánzásra, s a legalkalmasabb mód sokoldalú beélésre. A nyelv nem is tisztán értelmi aktus, hanem nagyrészen beélés, vagyis egy kívülről jött belő magatartá közvetlen átérzése. Már a nyelv zenei elemeinek: a ritmusnak, a beszédhangnak, a hanglejtésnek is van valami sajátos egyéni sajátossága, mely idegen szellemét tükröz, amit nem lehet fordítással visszaadni; amit csak utánérezni lehet. Ezért kell a helyes kiejtésre az első órától kezdve nagy gondot fordítani, hogy meg ne fosszuk az idegen nyelvet az ő sajátos zeneiségétől. A zenei elemekhez járul a mimika és taglejtés, melyek nagy mértékben járulhatnak hozzá a szó hangulati elemének kidomborításához. Sőt Schweitzer pl. taglejtéssel, mimikával akarta a szók értelmét a tanulóknak közvetíteni, de ez a kultúrnyelvek nagy szellemi gazdagsága miatt kivihetetlen. Ellenben tagadhatatlan, hogy a taglejtés, mimika és cselekvés jó támogatást nyújtanak az értelem felderítéséhez, s alkalmasan igen jól felhasználhatók.

2. Az idegen nyelvbe való beleélés a cselekvés által történik a legtökéletesebben. A tanuló cselekvőleges szerepet kap, melyet beszéddel kísér; teljesen beleéli magát a szerepbe akár csak a színész a színpadon, tehát dramatizál. Kitérő eszköz természetesen ható párbeszédnek lefolytatására. Az iskolai nyelvtanulmányok során igen sok alkalom kínálkozik dramatizálásra; ilyenek pl. iskolai cselekvések, párbeszéd, otthoni jelenetek rögtönzése, vásárlási jelenetek, jegyváltás a vasúton, a színházban. kalauzolás a városban és falun stb., stb. Jó, ha a tankönyvek is adnak ilyen párbeszédes gyakorlatokat. De ezek csak mintakul szolgáljanak. Ilyen könyv nélkül bevágott párbeszéd leledarálása még nem beszéd. Élethű beszélgetés csak akkor alakul ki, ha arra alkalmas olvasmányi anyag elvégzése után a tanulók öntevékenységből alakul ki. A gyermek képzelőereje nagy tette sarkaló ereje van, de kell hozzá egyéni hajlam is. Fantáziával nem rendelkező gyermekek sokkal nehezebben élik be magukat az ilyen dramatizáló szerepbe, ezért nem is szabad az ilyet erőltetni.

Az iskolai idegennyelvtanítás során meg kell még említenem a táblára való írást. Táblairást minden órán végzünk, amikor az új szót bejegyezzük, helyesírást gyakorolunk,

nyelvtani példamondatokat alkotunk és gramatikai szemléltető táblázatokat szerkesztünk. A táblairást az alsó osztályokban rendszeren a tanár végzi, hogy példát mutasson a szép, tiszta, világos és könnyen áttekinthető írásra. A tanulónak is van módjában a táblairást gyakorolni, amikor az óra előtt felváltva a táblára írják a házifeladatot. Itt ki kell emelnem egyes nyelvtani és táblázatok bemutatásának hasznát. Ezek nagy segítségünkre vannak bizonyos nyelvtani szabályok és formák megőrzéséhez. Ilyenek: a főnév többesszáma és ejtegetése, a melléknév fokozása és ejtegetése, igeragozási minták, előljárók vonzatát feltüntető táblázatok stb. Igen jó, ha a tankönyv is tartalmaz ilyeneket. A nyelvtani táblázatok csak akkor jók, ha egyszerűek és világos, áttekinthető képet adnak.

Végezetül meg kell még emlékeznem egy iskolánkivüli szemléltető módról: a sétáról. Ez a legközvetlenebb szemléltetés, mert magát az életet mutatja be úgy ahogyan körülöttünk zajlik. Ebből az ezerszínű képből azt ragadjuk ki, ami éppen tanulmányi és érdeklődési körünkbe vág. Az élénk táruuló valóság nyújtja a beszédanyagot s ezen a darab életen gyakoroljuk hol párbeszédes alakban, hol folyamatos beszédben azt a nyelvi ismeretet, melyet a könyvből szereztünk. A séta után írásban is gyümölcsöztethetjük élményeinket. Így készítjük elő gyermekeinket a valódi, életszerű beszédre, melvre a mind gyakrabban előforduló idegenvezetés kapcsán szükségük lehet.

Összegezve az elmondottakat, megállapítható, hogy a szemléltetés az iskolai idegennyelvtanításban fontos és nélkülözhetetlen segédeszköz. Hogy a fentvázolt szemléltetési formák közül melyiket mikor alkalmazhatjuk a legcélszerűbben, az a tanuló fejlődési fokától, a tárgy természetétől, s legfőképpen a tanár mérlegelésétől függ. Túlzottan egyoldalú alkalmazása egyhangúságra vezet és unalomba fullad. Helyes alkalmazása ellenben színt, élénkséget és változatosságot visz bele a tanításba. Egyszerre csupán egy jelenetet, egy mozzanatot vetítünk az osztály elé, hogy a figyelem szét ne szóródjék. Összetett képet csak ismétléskor, összefoglaló órákon célszerű használni. A kép inkább csak az olvasmány illusztrálására szolgáljon, s ne használjuk fordítva t. i. hogy a szöveg alkalmazkodjék a képhez. Az első esetben életszerű, a második esetben mesterkélt lesz a kép alkalmazása s a belőle folyó beszéd. A tankönyv értékes támaszt nyújthat a szemléltetés terén, ha gazdagon van illusztrálva és megfelelő táblázatokat nyújt. Célszerű a könyvben levő képeket nagyított színes formában a tanulók elé állítani, hogy a beszédgyakorlat folyamán mindenkivel jól láthassa a bemutatott s tárgyalt jelenségeket. A legjobb s legigazabb szemléltető eszköz azonban maga az élet. Tehát

lassan és fokozatosan arra kell törekedni, hogy a tanulók a könyvben elsajátított tudást a való életben is fel tudják használni.

Jármai Vilmos.

## Födrajz.

### Ausztrália gazdasági élete, társadalmi és politikai viszonyai.

(Tanítás a polgári fiúiskola III. osztályában).

*I. Bevezetés.* A tanulók megismerték már a kontinens természeti képét. Tanultak annak elhelyezkedéséről, domborzatáról, éghajlatáról, vízrajzáról, növényzetéről, állatvilágáról és ásványairól. Az idevágó tanulmányok folyamán sok összehasonlítást végeztünk a többi, már megismert kontinenssel.

Ausztrália természeti képének ősi eredetiségén az ottani őslakosság, alacsony kultúrája folytán, nem változtatott. A bevándorló európai származású lakosság tehát ebbe az egészen eredeti, természetes tájba helyezkedett bele. A gazdasági átalakításra itt rövidebb ideje volt, fokozottabb munkát kellett végeznie, mint sok más területen. Így is sok esetben csak tervszerűtlen rablógazdálkodással (erdőírtás) tudott gyökeret verni a mezőgazdálkodás ott, ahol a természeti körülmények azt megengedték és leginkább külterjes formában.

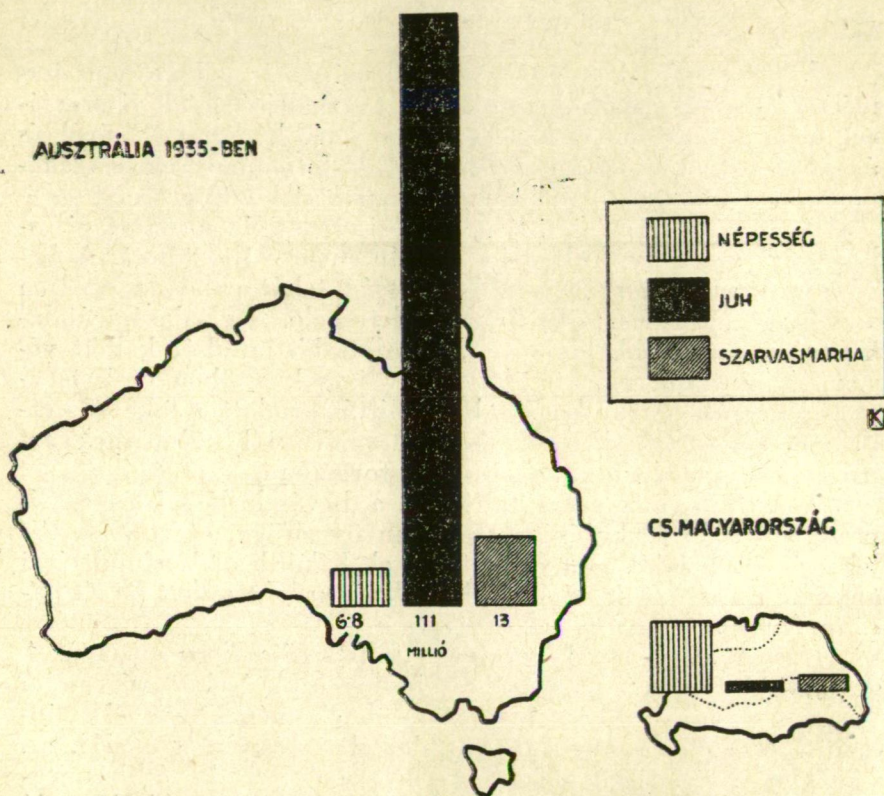
Ausztrália gazdasági fejlődése a bevándorlással és a népesség további alakulásával szorosan összefügg, ezért ez a két jelenség egymástól nem választható el. Kikérdezzük a múlt órai anyagot és kitűzzük az óra célját: *hogyan népesedett be Ausztrália és miből él a mai lakosság?*

*II. Tárgyalás. 1.* A kontinens felfedezője *Torres* (1606). A szárazföld további feltárásában fontos kutatásokat végeztek: *Tasman*, *Cook* és *Bass*. A belső területek még nincsenek mindenütt felkutatva. A kontinens délkeleti részein a XVIII. sz. végén (Sydney, 1788) angol fegyenceket és más kevésbé megbízható embereket telepítettek le, kiket azután több hasonló szállítmány követett. Ezek elsősorban állattenyésztésből éltek, később a bányászatban és a földek megművelésében munkásokul alkalmazták őket a bennszülöttekkel együtt. Felszabadulásuk után önállósították magukat.

A száműzöttek mellett azonban önkéntes bevándorlók is szaporították Ausztrália lakosságát. A bevándorlás az *aranymezők* felfedezésével kapott nagy lendületet. Az aranyláz — úgy mint Amerikában — a legfőbb mozgató erő volt. Minél töb-

bet, minél kevesebb munkával, ez volt a jelszó. Az aranykeresők ezért elsősorban másodlagos fekvőhelyeken, a folyók homokján kutattak s e forrásokat hamarosan ki is merítették. Ma már csak nagyobb tőkével, eredeti telérekben folyik érdemleges eredménnyel a bányászat, ami még ma sem jelentéktelen a világrész gazdasági életében.

Végeredményben megállapíthatjuk, hogy a terület benépesítésében fontos szerepe volt az aranybányászatnak, ma azonban a lakosságnak csak kisebb részét tartja el. (51 métermázsa arany 1939-ben.)



*Miből él a lakosság többi része?*

2. Az éghajlati viszonyok és a természetes növénytakaró alapján állapítsátok meg, hogy Ausztráliának mely területein lehet mezőgazdasággal foglalkozni!

Eddigi ismereteinkből tudjuk, hogy a keleti, délkeleti és a délnyugati partvidékek nedvesebbek. A természetes növényzet itt a legdúsabb (mérsékelt- és forróövi erdőségek), a kontinens belsejében ellenben nagy területeken hiányzik, esetleg értékte-



len bozót borítja a talajt. A két ellentét között vannak átmeneti területek, melyek más és másféle gazdálkodásra alkalmasak. Megállapítjuk, hogy a mezőgazdálkodásra legalkalmasabb területek a nedvesebb tájak. Ezután jellemezzük a különböző gazdasági munka területeit.

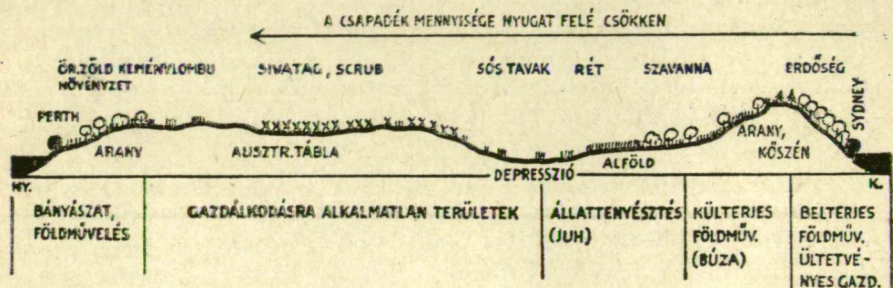
a) A keleti partvidék a legnedvesebb, ennek természetes növényzete a forró- és mérsékeltövi erdőség. Többféle fája értékes bútoranyagot szolgáltat. Az írtásokon gyümölcsféléket, pálmát (kókuszdió), cukornádat termelnek. Képet szemlélte-tünk egy ausztráliai *cukornádültetvényről*. A délebbi, mérsékelt-övi területek bővelkednek gyümölcsfélékben: alma, körte, barack, szilva, szőlő. Északabbra a füge, olaj, banán a főtermék. A gyümölcsstermesztést nagy gonddal és egészen szakszerűen végzik. Kitűnően meg van szervezve a kártevők elleni védekezés. A termelés nagyrészt konzervgyárakban dolgozzák fel. Ausztráliának ez a keleti és délkeleti öve a *belterjes művelés területe*.

b) A Kordillerák nyugati, szélárnyékban fekvő tájainak szavanna' a természetes növényzete. Itt már megritkul az erdő, mindinkább megszakítják a füves térségek. Ez volt eredetileg az állattenyésztés főterülete. A pásztorok (squatterek) a legelők növelése végett könyörtelenül irtották az erdőket. (Kivágták, meggyűrizéssel pusztították, felégették.) A földművelés terjeszkedésével azonban mindinkább nyugatabbra szorultak, mind szárazabb vidékekre. A földművelők tovább folytatták az erdőirtást, de ők már a gyökeret, tuskókat is kiemelték, legtöbbször robbantással. Az ily módon megtisztított területeket azonban a nagyon elszaporodott házinyúl kártétele ellen körül kellett keríteni dróthálóval, különben ezek az állatok mindent elpusztítottak. A földművelés megindítása tehát nagyon költséges és nehéz volt.

A másik nehézség az volt, hogy kevés az ember, a munka pedig drága. Ennek következtében ma már leginkább gépekkel művelik a földet. Erre azért is szükség van, mert a termés-hozam jóval kevesebb mint nálunk s így igen nagy területeket kell művelés alá fognia egy-egy farm tulajdonosának. Legfőbb szántóföldi termék a *búza*, teljesen ellátja a lakosságot s emellett bőven jut kivételre is. (Angliába.) Képet szemléltetünk *Ade-laide* kikötőjéről, ahol zsákokba rakva őrési tömegekben halmozzák fel az elszállítandó gabonát. (Ausztrália lakossága félannyi mint Magyarországé, de közel kétszerannyi búzát termel: 1939-ben 58 millió mázsát.)

c) Odább, nyugatra már olyan területekre érünk, amelyek nem rendelkeznek a földművelés számára elegendő csapadékkal. De ha az állatok itt ivóvizet találnak, még mindig alkalmas az ilyen terület állattenyésztésre. A száraz legelőkön el-

sősorban *juh*ot tartanak. A felszínen nem találnak elég ivóvizet, ezért azt a föld mélyéből, ásott, vagy furt (ártézi) kútakból szerzik. A kútak gyakran hamar kiapadnak, különösen száraz esztendőben s ha elfogy a víz, az állatok milliószámra pusztulnak el. (Volt már olyan esztendő, amikor 20 millió darab juh hullott el éhség és szomjúság következtében.) Minél szárazabb a legelő, annál nagyobb terület szükséges egy-egy pásztor, egy-egy nyáj részére. A távolságok nagyok, mindig újabb területeket kell felkeresni, ezért a pásztorok lóháton követik a nyáját.



Mi haszna van a juhtenyésztésnek? Rengeteg bőrt és gyapjút szolgáltat (angol szövőipar), de fagyasztott húsból is nagy mennyiséget kiszállítanak. Hasonlítsuk össze az ausztráliai állatállományt és a népesség számát más országok hasonló adataival!

A nedvesebb, jobb legelőkön szarvasmarhát tartanak. Célja hús- és tejtermelés és ezek további feldolgozása. Az ezzel kapcsolatos iparágak tehát fejlődésnek indultak. Megállapítjuk végezetül, hogy az állattenyésztés Ausztrália gazdasági életében igen nagyjelentőségű. A gazdálkodás formái között ez a harmadik övezetet alkotja, a leginkább *külterjes gazdálkodás* övét.

d) Ha az előbbi területeket elhagyjuk, nyugat felé már a sivatagi és a tüskés-bozótos területekre jutunk. Miért értéktelen Ausztrália belső területe? (Szárazság, sivatag, scrub.) Az európaiak ezt a területet nem tudják értékesíteni, de ide szorították be az őslakosságot, amely egyszerű életének legszükségesebb feltételeit állandó barangolással még megtalálja. (Vadászat, gyűjtögetés, a tengerpartokon halászat.)

Ismételjük meg a térképen a vasútvonalak elhelyezkedését! Láthatjuk, hogy csak a gazdaságilag értékesebb területeket keresik fel az utak. Hova vezetnek innen? Miért szállítják az árút a tengerpartra? Itt vannak a nagyobb települések, tehát a belső fagyasztópiacok, de ezek egyben kikötőhe-



lyek is, a kivétel, a kereskedelem pontjai. E városokban fejlődött ki az ipar is. Milyen termékeket dolgoznak fel itt első sorban? (Konzerv-, szövőipar, stb.)

3. *Népsűrűség, település.* A városok elterjedése azt is megmutatja, hol él a nép a legsűrűbben! Figyeljük meg ezenkívül a népsűrűséget mutató térképet! Tapasztalatunk: ott a legsűrűbb a lakosság, ahol a mezőgazdaság a legerőteljesebb (keleti és délkeleti, délnyugati partvidéken) és az előbb említett kereskedelmi központokban. De itt, ezeken a helyeken sem közelíti meg a legtöbb európai állam népsűrűségét. A legsűrűbb telepek környékén sem éri el a 10-et  $\text{km}^2$ -enként (mint pl. Brisbane, Sydney, Melbourne környéke), a partvidék egyéb helyein 1—5, vagy jóval 1 alatt van a népsűrűség  $\text{km}^2$ -enként. Óriási területeken csak 20—25  $\text{km}^2$ -re jut egy lakos, nagy területek pedig teljesen lakatlanok. Figyeld meg a térképen, milyen irányban csökken a népsűrűség! Azt tapasztaljuk, hogy ez megegyezik a csapadékmennyiség, a növénytenyésztet csökkenésének irányával és ugyanebben az irányban (keletről nyugat felé általában) csökken amint láttuk, a mezőgazdaság erőteljessége is. Mutasd meg a térképen a legsűrűbben lakott és a lakatlan területeket!

A földrész átlagos sűrűsége nem éri el az 1-et (0.9). Az egész 7.7 millió  $\text{km}^2$  nagyságú területen csak félannyi ember él (6.7 millió), mint Magyarország mai területén! Vizsgáljuk meg ennek az okait!

Az előbbiekből már tudjuk, hogy a természet nagy területeket olyan mostohán ruházott fel, hogy azok az ember letelepedését, megélhetését kizárják.

A másik ok pedig az, hogy az ausztráliai lakosság ma már megnehezíti a bevándorlást. Mit akarnak ezzel elérni? Elsősorban a *munka értékének fenntartását*. (A munkások igen jól keresnek!) A világrész mai gazdasága — egyes ipari cikkeket nem számítva — teljesen ellátja a lakosságot a szükséges javakkal, rohamos bevándorlás esetén esetleg nagyobb behozatalra lenne szükség, de bizonyos, hogy a munkapiacra megnövekedne a kínálat, ennek következtében pedig csökkennének a munkabérek. Ezt semmiképp nem szeretnék, annál inkább, mert itt a *munkásság az uralkodó osztály* és politikai tekintetben is ez a vezetőréteg. Minden tekintetben nagy az egyenlőség és az egyformaság. A városok (a földrész lakosságának fele városokban él) építkezésében is kevés a változatosság és nincs bennük művészi jellemvonás. A mezőgazdasággal foglalkozó lakosság *farmokon* (tanyákon) települt. Innen a városokba lóháton utaznak. A száraz sivatagokon keresztül tevékaravánok viszik az árút.

Ismételjük a népsűrűség- és a településről tanultakat!

Az ausztráliai kontinens gazdasági fejlődésében nincsenek határtalan lehetőségek, de a mainál sokkal több ember találhatna itt megélhetést, ha a bevándorlást szigorú rendelkezésekkel meg nem akadályoznák. Közel vannak az ázsiai túlnépesedett területek! (Japán, Kína, Keletindiai-szigetvilág). Ha egyszer sikerül majd a sorompókat áttörni, visszavonhatatlanul megindul a kiegyenlítő népvándorlás! (Bizonyos, hogy ez a folyamat egyben az angol birtoklás megszüntetését is jelenteni fogja.)

4. Ausztrália a Brit-birodalom tartozéka (tagállama), neve: *Ausztráliai Államszövetség*. Az egyes államok ezelőtt egymástól függetlenek voltak. Olvassátok le a térképről, mely államokból áll az államszövetség! *Dél-Ausztrália, Nyugat-Ausztrália, Queensland, Új-Dél-Wales, Viktoria, Északi-terület és Tasmania*. Olvassátok le a fontosabb kikötővárosokat! Melyik az államszövetség fővárosa? *Canberra* (külön szövetségi territorium) teljesen *mesterségesen fejlesztett város*, fenn épült a hegyek között, távol a tengertől, nehezen megközelíthető helyen. (7000 lakos.) Ismételjük a városokat! Mutassátok meg a térképen ezeket!

### III. Összefoglalás.

Udvarhelyi Károly dr.

## Mennyiségtan.

### Az aránypár.

Tanítás a polgári fiúiskola II. osztályában.

#### I. Számonkérés.

1. A házi feladatul kapott példákat sorra felolvastatom, az eredményeket ellenőrzöm. Amennyiben valamely példát sok tanuló hibásan oldott meg, a példát újra kidolgozzuk.

2. Miről tanultunk a múlt órán? (Az arányról.) Mondj egy arányt! — Ha két fa közül az egyik 9 m magas, a másik pedig 6 m magas, hogyan szól a két fa magasságának aránya? (9 m : 6 m). Hogyan fejezhető ki egyszerűbben ez az arány? (9 : 6). Két mennyiség aránya megegyezik a két mennyiség mértékszámának arányával. — Egy téglalap hossza 24 cm, szélessége 96 mm. Hogyan aránylik a hosszúság a szélességhez? (240 : 96). Mire kell tehát ügyelnünk, ha két mennyiség arányát mértékszámuk arányával fejezünk ki? (Hogy mindkét mennyiség ugyanabban a mértékegységben legyen kifejezve.)

Milyen műveletet jelent az arány? (Osztást.) Hogyan hív-

juk az osztandót? (Előtagnak.) Hogyan hívjuk az osztót? (Utótagnak.) Az előtag és az utótag nagyságát tekintve, milyen arányról tanultunk? (Csökkenő és növekvő arányról.) Mikor mondjuk az arányt csökkenőnek? (Ha az utótag kisebb az előtagnál.) Mondj ilyen arányt! Mikor mondjuk az arányt növekvőnek? (Ha az utótag nagyobb az előtagnál.) Mondj ilyen arányt! Mondj olyan arányt, amely se nem csökkenő, se nem növekvő!

Mit kapunk, ha az aránnyal kijelölt osztást elvégezzük? (Az aránymutatót.) Mit mutat az aránymutató? (Hogy hány-szor nagyobb az előtag az utótagnál.) Az aránymutató megadja az arány értékét.

(Megjegyzés: Az egyik használatban levő polgári iskolai tankönyv szerint az aránymutató „megmutatja, hogy hány-szorta nagyobb vagy kisebb az előtag az utótagnál”. Ez a megállapítás helytelen, mert az aránymutató csak azt adja meg, hogy az előtag hány-szor nagyobb az utótagnál. A  $4:16 = 0.25$  arányban az előtag  $0.25$ -szor nagyobb az utótagnál, ellenben  $4$ -szer kisebb az utótagnál.)

Mennyi a  $18:4$  aránynak az aránymutatója? Számítsd ki a  $6:30$  arány aránymutatóját! Milyen szám a csökkenő arány aránymutatója? (1-nél nagyobb szám.) Milyen szám a növekvő arány aránymutatója? (1-nél kisebb szám.) Mit tudunk az olyan arányról, amelynek az aránymutatója 1? (Hogy az előtagja egyenlő az utótaggal.) — Határozd meg a  $29\text{ P}:7\text{ P }25\text{ f}$  arány értékét (aránymutatóját)! Mennyi a  $3\text{ m }18\text{ cm}:500\text{ cm}$  arány értéke?

Hol hallottatok már azelőtt is arányról? Mit jelent egy térképen a mérték  $1:75.000$  arány? Mit jelent, hogy egy mérkőzés  $3:2$  eredménnyel végződött? Van-e értelme, hogy ennél az aránynál kiszámítsuk az aránymutatót?

## II. Az új anyag tárgyalása.

1. Két arány közül melyiket mondjuk nagyobb értékűnek? (Amelyiknek nagyobb az aránymutatója.) Mikor egyenlő értékű két arány? (Ha aránymutatóik egyenlők.)

Mennyi a  $21:7$  aránynak az értéke? ( $21:7 = 3$ .) Mondj egy ezzel egyenlő értékű arányt, de más tagokkal! ( $15:5 = 3$ .) Mivel e két arány egyenlő, ezért összekapcsolhatjuk őket az egyenlőség jelével. ( $21:7 = 15:5$ .) Ezt a kifejezést *aránypár*-nak nevezzük, mert két arányt, azaz egy *pár arányt* kapcsol össze, és a következőképpen olvassuk:  $21$  úgy aránylik a  $7$ -hez, mint  $15$  az  $5$ -höz. — Hány tagból áll az aránypár? Az 1. és a 4. tagot *külső tagoknak*, a 2. és a 3. tagot *belső tagoknak* nevezzük. (Az elmondottakat a táblára írom, a tanulók füzetükbe.)

$21 : 7 = 3$		$21 : 7 = 15 : 5$	aránypár
$15 : 5 = 3$		$21$ és $5$	külső tagok
		$7$ és $15$	belső tagok

Mennyi a  $7:5:3$  arálynak az értéke? (2:5.) Ki tud egy vele egyenlő értékű arányt mondani? (Pl.  $10:4$ .) Kapcsoljuk össze e két arányt aránypárrá! Hogyan olvasod? — Szorozzuk össze ebben az aránypárban a két belső tagot és a két külső tagot! Mit tapasztalunk? (A két szorzat egyenlő.) *Az aránypárban a belső tagok szorzata egyenlő a külső tagok szorzatával.* Mondd el te is ezt a szabályt!

$$\begin{aligned} 7:5 &: 3 = 2:5 \\ 10 &: 4 = 2:5 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 7:5 &: 3 = 10 : 4 \\ 3 \times 10 &= 30 \\ 7:5 \times 4 &= 30 \end{aligned}$$

Mondj az  $1:2:4:8$  aránnyal egyenlő értékű arányt! (Pl.  $2:8$ .) Hogyan szól a két arányból alkotott aránypár? Vajjon igaz-e erre az aránypárra is az előbb megállapított szabály? Győződjetek meg róla!

$$1:2 : 4:8 = 2 : 8$$

$$\begin{aligned} 4:8 \times 2 &= 9:6 \\ 1:2 \times 8 &= 9:6 \end{aligned}$$

Az első aránypárunkban mindkét arány csökkenő, a második aránypárban szintén, ellenben a harmadik aránypárban mindkét arány növekvő. Milyen szabályt tudunk ebből levonni? (Az aránypárban mindkét arány vagy csökkenő, vagy növekvő.)

2. Ha valamely aránypárnak egyik tagját nem ismerjük, azt igen könnyen meg tudjuk határozni a három ismert tagból. A következő aránypárban a 3. tagot nem ismerjük, helyébe  $x$  betűt írunk:

$$18 : 4 = x : 6$$

Mivel a külső tagok szorzata  $18 \times 6 = 108$ , a két belső tag szorzatának is ennyinek kell lennie. Keresnünk kell tehát egy olyan számot, mely 4-gyel szorozva 108-at ad. Hogyan kapjuk ezt a számot? (Megnézzük, hogy hányszor van meg 108-ban a 4, azaz  $108 : 4 = 27$ .) Mi tehát az ismeretlen tag értéke? (27.) Hogyan állapítottuk meg? (Először összeszoroztuk a 18-at és a 6-ot, majd a kapott szorzatot elosztottuk 4-gyel.) Mivel a 18 és a 6 a külső tagok, a 4 pedig az ismert belső tag, a számítás menetét e szavakkal is kifejezhetjük. Ki tudná elmon-

dani? (A külső tagokat összeszorozzuk, és a kapott szorzatot elosztjuk az ismert belső taggal.) *Az ismeretlen belső tagot tehát úgy kapjuk meg, hogy a külső tagok szorzatát elosztjuk az ismert belső taggal.* Mondd el te is a szabályt! (A számítás menetét le is írd.)

$$18 : 4 = x : 6$$

$$18 \cdot 6 = 108$$

$$x = \frac{18 \cdot 6}{4}$$

$$\underline{\underline{x = 27}}$$

Hogyan szól most már az aránypár? ( $18 : 4 = 27 : 6$ )

Vegyünk most egy olyan példát, amelyben az egyik külső tag ismeretlen! ( $x : 7 = 6 : 10$ .) Hogyan lehet most  $x$  értékét meghatározni? ( $7 \cdot 6 = 42$ ,  $42 : 10 = 4 \cdot 2$ .) Hogyan kapjuk meg az ismeretlen külső tagot? (*Az ismeretlen külső tagot úgy kapjuk meg, hogy a belső tagok szorzatát elosztjuk az ismert külső taggal.*)

$$x : 7 = 6 : 10$$

$$x = \frac{7 \cdot 6}{10}$$

$$\underline{\underline{x = 4 \cdot 2}}$$

Mondd el még egyszer a két szabályt!

### III. Gyakorlás.

Oldjunk meg most még néhány példát! ÜgyeljeteK nagyon a számítás módjára!

$$1. \quad 15x = 52 : 8$$

$$x = \frac{15 \cdot 8}{52}$$

$$\underline{\underline{x = 3 \cdot 75}}$$

$$12 : 3 \cdot 2 = 3 \cdot 75$$

$$120 : 32$$

$$240$$

$$160$$

$$00$$

Hogyan győződhetünk meg a számítás helyességéről? Hogyan szól tehát az aránypár?

$$2. \quad 11 : 8 \frac{1}{2} = 3 \frac{1}{2} : x$$

$$x = \frac{8 \cdot 25 \cdot 3 \cdot 5}{11}$$

$$\underline{\underline{x = 2 \cdot 625}}$$

$$8 \cdot 25 \times 3 \cdot 5$$

$$2475$$

$$4125$$

$$28 \cdot 875 : 11 = 2 \cdot 625$$

$$\begin{array}{l|l}
 3. \quad 2/3 : 4^{1/5} = 6 : x & \\
 x = \frac{4^{1/5} \cdot 6}{2/3} & 4^{1/5} \times 6 = \frac{21}{5} \times 6 = \frac{126}{5} \\
 \underline{\underline{x = 37.8}} & \frac{126}{5} : \frac{2}{3} = \frac{126}{5} \times \frac{3}{2} = \frac{378}{10} = 37.8
 \end{array}$$

4. Hogyan határozható meg a legegyszerűbben a következő aránypárban az ismeretlen tag értéke?

$$\begin{array}{l}
 3.5 : x = 7 : 20.4 \\
 \underline{\underline{x = 10.4}}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{l}
 5. \quad 12 : 4 = x : 5^2/3 \\
 \underline{\underline{x = 17}}
 \end{array}$$

#### IV. Összefoglalás.

Mikor egyenlő értékű két arány? Mit csinálhatunk két egyenlő értékű aránnyal? Mi az aránypár? Hány tagja van az aránypárnak? Hogyan hívjuk az aránypár tagjait? Milyen összefüggés van a külső és a belső tagok között? Hogyan kapjuk az ismeretlen-külső tagot? Hogyan számítjuk ki az ismeretlen belső tagot?

#### V. Házi feladat kijelölése.

Krix Márton.

## Ásványtan-vegytan.

### Az arany.

Tanítás a polgári isk. IV. o.-ban.

*Szemléltető eszközök:* Aranytárgy, az aranytartalmú kőzet, aranyfüst, higany, csipesz, láng, képek, térkép.

#### 1. Előkészítés.

a) Számonkérés. A közönséges fémekről tanultak rövid áttekintése.

b) *Élménynyújtás-hangulatkeltés.* — Felmutatom az aranygyűrűmet. Ezt az aranygyűrűt évek óta hordom, ki van téve a levegő hatásának és mégsem veszítette el ragyogó fényét. (Nem oxidálódik = *nemes fém*. — A szegedi múzeum népvándorlaskorabeli aranyleletein meg sem látszik az idő vasfoga.)

Földünk legelső ismert féme az arany volt. A Biblia is tanúskodik arról, hogy az aranyat már réges-régen ismerték és

kedvelték. Több görög író említést tesz művében az aranyról, melyet akkoriban is már igen nagyra becsültek s ékszernek meg istenségeik szobrainak készítésére használtak. Bizonyára hallottatok már az inkák mesés gazdagságáról. (Rengeteg aranyának áldozata lett az inka nép.) E nép földalatti kerteket létesített s aranyból, ezüstből vert, drágakövekkel kirakott fákat, virágokat meg állatokat helyezett azokba.

Ha hazánk történelmét vizsgáljuk, látjuk, hogy a rómaiak nehéz, véres harcokat vívtak az erdélyi részek (Dácia) birtokáért, amelynek aranygazdagsága már az akkori időben is ismeretes volt. Erről tanúskodik csaknem valamennyi régibb keletű bánya, mely a leletek tanúsága szerint római bányaművelés alatt állott.

Az aranyláz, mely Amerika felfedezése után izgalomban tartotta egész Európát, rengeteg embert hajtott az új világ-részbe. — Mire is nem veszi rá az emberi szíveket az átkozott aranyéhség! Ez a mondás talán soha jobban nem illett egy korszakra mint a 20. századra, mely alatt a világháború zajlott le, borzalmaival és mérhetetlen értékpusztításaival. A véres háború után megkezdődött és állandósult a nem kevésbé véres gazdasági háború, mely lassan a pusztulás szélére vitte a győzött és legyőzöttet egyaránt. Válságban van a világgazdaság. Minden ország igyekszik menteni a menthetőt, mindenütt keresnek valami állandó értéket, mely bizalmat gerjeszt. A sokféle javító és mentő tervnek, mely a gazdasági válságot enyhíteni és kiküszöbölni akarja, a gerince az arany.

## II. T á r g y a l á s.

Szemléltetem az aranytartalmú kőzetet. — Ez az annyira áhított és mégis oly sok bajt okozó fém mindig és mindenütt csak kis mennyiségben fordul elő. Azonban az arany nagy értéke miatt ezek a finomeloszlású kis mennyiségek is legtöbbször kitermelhetők. Sőt, minél jobban tökéletesíti a technikai tudomány a zúzóműveket, minél finomabbak lesznek a kitermelő eljárások, annál több aranyelőfordulást tudnak kiaknázni. Minél értékesebb a fém, annál szegényebb lehet a fém-tartalmazó nyersanyag. Amíg 1 q vasércben legalább 30 kg vasnak kell lennie, hogy azt az ércet felhasználhassuk, az aranyérc 1 q-jában megelégszünk 1 g arannyal; ha tehát 1 m<sup>3</sup> aranyércben (50 q) 50 g-nyi arany van, már érdemes kitermelni.

Mekkora lehet 50 g arany? — Gondoljátok meg azt, hogy az arany 2·5-szer nehezebb a vasnál! (50 g víz térfogata 50 cm<sup>3</sup>, 50 g arany térfogata:  $\frac{50}{20} = 2\cdot5$  cm<sup>3</sup>.) Tyúktojás nagyságú arany = 1 kg.

Az aranynak nagyobb tömbökben való előfordulása a legkritikább esetek közé tartozik. Erdélyben, Brádon, is találtak egy közel 60 kg-os tömböt. (3 dm<sup>3</sup>). Az eredeti lelet a bécsi császári múzeumban van, a Nemzeti Múzeumunkban csupán aranyozott gipszmásolatát őrzik.

Az arany minden földrészen található, *elsődleges és másodlagos fekvőhelyeken*, Európa azonban az aranytermelés terén az utolsó helyet foglalja el. Ma a világtermelés szempontjából a következő nagyobb területek jönnek tekintetbe: *India, Szibéria, Dél-Afrika, Dél-Amerika, Kalifornia, Alaska, Ausztrália, Ural-hg. és hazánk*. A hazai aranyelőfordulások a Kárpátok belső övében Selmezbányától a Marosig, félköralakban húzódó vulkáni vonulathoz vannak kapcsolva: *Selmec-Körmöcbánya, Nagy-, Felső- és Kapnikbánya, Verespatak, Offenbánya, Zalatna, Brád*, stb. a híresebb aranybánya-központok.

Minden aranyvidéken először a másodlagos helyekre bukkannak rá és csak ezek kimerülése után látnak hozzá az elsődleges arany kitermelésének.

*Az arany nyerése.* A bő vízzel felkavart aranytartalmú iszapot durva posztóval bevont lejtős csatornába öntik. (A posztó szálai közé lerakódnak a nagy fajsúlyú aranszemek.) A posztóról időnkint lemosott és idegenanyagot még mindig tartalmazó aranyiszapot higannyal keverik.

*Kísérlet.* a) Az aranygyűrűt egy percig higanyba teszem. (Megfehéredett.) *A higany az arannyal foncsorrá, amalgánná ötoözödött.* — Mit csináljak, hogy ismét megsárguljon? (Sídollal kell lesürolni.) De akkor a leoldott arany veszendőbe megy!

b) A gyűrűt lángba tartom. (A higany elpárolgott s az arany visszamaradt.)

(A higany az aranyiszapból is kiválasztja az aranyat. Az amalgámból a higanyt hevítéssel kiűzik s az arany visszamarad.) Az elszállt higanygőzöket lepárlás útján visszanyerik.

A másodlagos fekvőhely aranyát könnyű kitermelni (az idő porlasztotta el a sziklát), ezért a nagyobb aranyvidékeken az első években óriási mértékben emelkedik az aranytermelés. Ha azonban az aranymosók kimerültek és az elsődleges aranyat kezdik bányászni, — ami sokkal drágább művelet — akkor az aranytermelésben jelentékeny visszaesés mutatkozik. Amíg a 20. századig a világ addigi összes aranytermelésének  $\frac{3}{4}$  részét a másodlagos fekvőhelyekről nyerték, addig ma már csak  $\frac{1}{10}$  része származik másodlagos fekvőhelyekről.

A világ évi aranytermelése kb. 8000 q. (40 m<sup>3</sup>; akkora kocka, melynek éle kb. 3.6 m.)

Hazánk évi aranytermelése kb. 30 q (akkora kocka, melynek éle kb. 5 dm).

1 kg arany ára kb. 6000 P.

*Tulajdonságai.* A legjobban nyújtható, lapítható fém; 1 g aranyból 2000 m hosszú drótot lehet kihúzni s olyan vékonyra lapítható, hogy 10.000 egymásra helyezett lemez 1 mm vastagságú! (60 cigarettapapír is 1 mm vastagságú.) Ez az *igazi aranyfűst*. (A sírkövek betűit ezzel aranyozzák. — Szemléltet-



tem. A sírkőbe vésett mélyedést ragasztóanyaggal bevonják s az aranyfüstöt a vájatba nyomják. Gyakran láthatunk azonban olyan felíratot, amely rövid idő alatt megfeketedett, sőt meg is zöldült. [Hamis aranyfüsttel (sárgaréz) vonták be.] — A vegyszereknek is ellenáll; *csupán a királyvíz* (sósav és salétromsav elegye) *oldja*. — A vasnál jóval lágyabb, de az ólomnál keményebb. (Könnyen kopik s ezért rézzel ötvözik. Az aranytárgyakat 4-féle finomságban készítik: I. 896, II. 900, III. 750, IV. 585.

Miért nem süllyedt le az aranygyűrűm a higanyba? (Mert a IV. finomságú tárgyban nagyon sok a jóval kisebb fajszínű réz.)

Hogyan állapítja meg az ékszerész egy olyan törött aranytárgy finomságát, melyről a jelzés hiányzik? [A tárgyat a fekete próbakövön végighúzza s a visszamaradt sárga csíkot salétromsavval leönti: a salétromsav (választóvíz) kioldja a rézet.] A kimarás mértékéből aztán, nagyítótüveg segítségével, megállapítja az ékszerész a tárgy finomsági fokát.

*Aranyozás. 1. Lemezelés.* Aranylemezt sajtolnak a felhevített fémre.

2. *Foncsorozás.* Az aranyamalgámmal bevont tárgyat tűzbe teszik. (A higany elillan.)

3. *Galvanizálás.* Az aranyoldat negatívsarkára helyezett tárgyra a kiváló arany lerakódik.

A világ aranytermelése két irányban használódik fel: 1. *ércpénzkészítésre* (pénzfedezésre), 2. *az ipar használatára, tudományos és orvosi célokra.*

A nemzetközi gazdasági és pénzügyi politika középpontjában az arany áll. Naponta olvashattuk az ujságban, hogy melyik világbirodalom mennyi aranyat adott el, a másik mennyit vásárolt, gyűjtött, halmozott össze. Franciaországba, Angliába és az Egyesült-Államokba valósággal ömlött az arany a világháború utáni két évtizedben, a gazdaságuk mégis éppúgy szenved, tengődik, mint azok a gazdaságok, ahonnan elszívta ezt az aranyat. Minden háború sok pénzbe kerül, mert a háború értékpusztítással jár, ami a hadviselő felek elszegényedésére vezet. De ha egyik oldalon elszegényedés következik be, akkor a másik oldalon megfelelő gyarapodás történik. A háborúk alatt a hadviselő felek hadiszállítói a semlegesek és különösen az Egyesült-Államok voltak, tehát a világháború gazdasági következménye az lett, hogy Európa elszegényedett és Amerika meggazdagodott.

A világ aranykészletének ilyen eloszlása igen érdekes és nem várt hatással van Amerika gazdasági helyzetére. Az odaözönlött arany a megélhetést megrágtította, ami lényegében azt jelenti, hogy a dollár belföldi értéke csökkent. Az ipar

csak drágán tudott termelni s ezáltal csökkent az iparcikkek eladási lehetősége. Az arany beáramlását mesterségesen kellett megszüntetni, mert ellenkező esetben súlyos gazdasági válságot idézhet elő és részben idézett is. U. i. nyersanyagra és élelmiszerre Amerikának nincs szüksége, tehát, hogy pénzt értékesítse, készárút hozott be, ami viszont a hazai ipart teszi tönkre és óriási munkanélküliséget eredményez, ami be is következett. Viszont Németországban, ahol arany vajmi kevés van, mit látunk? *(Nem az arany, hanem a munka teszi erőssé a nemzetet.)*

Az arany sorsa tehát az utolsó évtizedek borzalmas viharain keresztül azt a tanulságot adja, hogy a világgazdaság csak természetes törvényeket követ és azt önkényesen irányítani nem lehet. A világgazdaság egységes élő szervezet, melynek ereiben az aranyvér kering és ahogy az állati szervezetben a vérnek mindenütt egyformán kell elosztva lenni, úgy az arany-nak is a világgazdaságban egyenletesen kell keringeni, ha feladatát teljesíteni akarja.

*Jeges Sándor*

## **A szeszgyártás,**

**Tanítás a polg. iskola IV. osztályában.**

A tanítás előzménye a szeszterjedés és a szeszitalok megismertetése. Ott megfigyeltük a szeszterjedés lefolyását, úgy amint az a természetben végbemegy. Láttuk a szeszterjedés természetes feltételeit. A tanuló- és bemutató-kísérletek során igyekeztünk az erjedés kémiai értelmét meglátni. A szeszgyártás tanítása az előző órákon szerzett ismereteknek az alkalmazása. Kevés alkalom kínálkozik ugyan a tanulók öntevékenységre, azonban a gyártás menetének problémászerű beállításával (milyen kémiai alapja van az egyes gyártási mozzanatnak?) szolgálhatjuk a gondolkodtató elvet. A technológia ilyen kémiai megalapozásával az iskolai értelemben vett igazi munkáltatást, a szellem foglalkoztatást szolgáljuk. De iskolánk gyakorlati életre nevelő célkitűzése is megkívánja, hogy vegytani oktatásunk során a természetből ellesett ismereteket úgy mutassuk be, mint amelyek a gazdasági, ipari haladásnak, így számtalan ember megélhetését biztosító gyári munkának alapjai. Az ilyen tanítás az „az életből, az életnek” elvét valósítja meg.

*Előkészület a tanításra:* 96%-os alkohol, denaturált szesz, szeszgyári minták kikészítése. Irodalom: Dr. Wichelhaus H.: Népszerű előadások a kémiai technológia köréből, Dr. Héricz —Tóth J.—Osztrovszky A.: A szeszgyártás kézikönyve, Zalka Zs.: Mezőgazdasági szeszgyártás.

*I. Előkészítés:* a) számonkérés: Mi történik a híg krumplicukoroldattal, ha élesztőt adunk hozzá? (Az oldat zavarossá válik, gázbuborékok szállnak el belőle, stb.) Mi képződött a cukros vízből? (Szesz és  $\text{CO}_2$ ). Mit mondunk az így átalakult cukoroldatról? (Megerjedt.) Mik a szesz erjedés feltételei? (Cukros oldat, erjesztő gombák, táplálék a gombák számára, kellő hőmérséklet). Melyek azok az italok, amelyek alkoholt tartalmaznak?

b) áthajlás: A mindennapi életben hol találkozunk még alkohollal? (Gyorsfőzők, borszeszlámpa, orvosságok, motkáló, stb.) A 96%-os szesz bemutatása.

c) probléma: Miből készül a szesz? Milyen anyagokból indultunk mi ki? (Cukros oldat). — Rövidesen kitűnik, hogy ebből kevés áll a gyártás rendelkezésére, tehát alkalmatlan a nagymennyiségű előállításra. A tanulók figyelmét felhívom a krumplicukorgyártásra és ezt megelőző kísérleteinkre. Rövidesen készek az alábbi megállapítással: szeszt lehet keményítőből is gyártani.

d) célkitűzés: Ma megismerjük, hogy hogyan készül a szesz keményítőtartalmú anyagokból!

*II. Tárgyalás:* 1. A gyártáshoz szükséges nyersanyagok. — Milyen terményekből lehet keményítőt készíteni? (Kapcs.: A keményítő gyártása. — Burgonya, búza, kukorica, rizs, stb.). Melyikből a legkönnyebb? (Burgonya). Hazai szeszgyáraink is ezt használják leginkább. Miért? (Olcsó, sok terem, stb. Kapcs.: mezőgazdasági ism.)

2. A gyártás menete: Mi lesz az első teendő ahhoz, hogy a gyárba szállított burgonyából szesz legyen? (A burgonya mosása, keményítő kivonása, stb.)

a) Feltárás: A keményítő a burgonya mely részében van? (A burgonyagumó sejtjeiben). Hogyan lehet onnan kiszabadítani? (Mindennapi tapasztalatok. Aprítás, főzés, stb.). Hogyan lehet a legkönnyebben kiszabadítani a sejtekből a keményítőt? (Főzéssel. A szétfőtt burgonya. A sejtek szétszakadnak. Kiszabadul a keményítő). Azt az eljárást, amellyel a keményítőt a burgonya sejtjeiből kiszabadítják s „oldat”-ba viszik *feltárásnak* nevezzük. Mivel a gyárak ezt magasnyomású gőzzel végzik *gőzölésnek* is mondjuk. Erre a célra 2—10 m<sup>3</sup> ürtartalmú, alul szűkülő, zárt vasüstöket (Hentze-féle gőzölő) használnak. Ezekben az üstökben 2—3 atmoszféra nyomású gőzben (130 C°) főzik a burgonyát. A gőzt alul vezetik be, úgyhogy a beáramló gőz állandóan keveri is az egész tömeget. Felrajzoltam a gőzölő vázlatát.

A gőzölőkből kikerült pépet *cefrének* nevezik. Mit tartalmaz a cefre? (Keményítőt, sejtanyagot, stb.). Mit kell ezzel a keményítőtartalmú péppel tenni, hogy gyártási célunkhoz, a szeszhez jussunk? (A keményítőt cukorrá kell alakítani. Kapcs.: kísérletek.)

b) *Cukrosítás* (malátázás): Hogyan alakítottuk mi át a keményítőt szőlőcukorrá? (Emlékeztetés a cukroknál végzett kísérletekre: kenyér rágása, keményítő+maláta, keményítő+ $H_2SO_4$ +melegítés, stb.). A gyárok ugyanazt végzik nagyban, mint mi a próbacsőben. A keményítőtartalmú cefréhez malátalevet (malátatej) adnak, miközben a pépet 70 C°-ra hűtik. Mi lesz ennek az eredménye? (A keményítő cukorrá alakul). Mi végzi ezt az átalakítást? (A malátában lévő diastáze. Kapcs.: a mag csírázása, a mag keményítőjének átalakítása vízben oldható cukorrá). Milyenné változik a cefre a maláta hatására? (Édessé). A malátázás, vagy a cukrosítás eredménye: *édescefre*. Felrajzolom a táblára ennek a gyártási mozzanatnak a vázlatát.

A cukortartalmú édescefre hogyan alakítható tovább? (Erjesztő gombák, élesztő hozzáadásával). Hogyan nevezzük a gyártásnak ezt a részét? (Erjesztés).

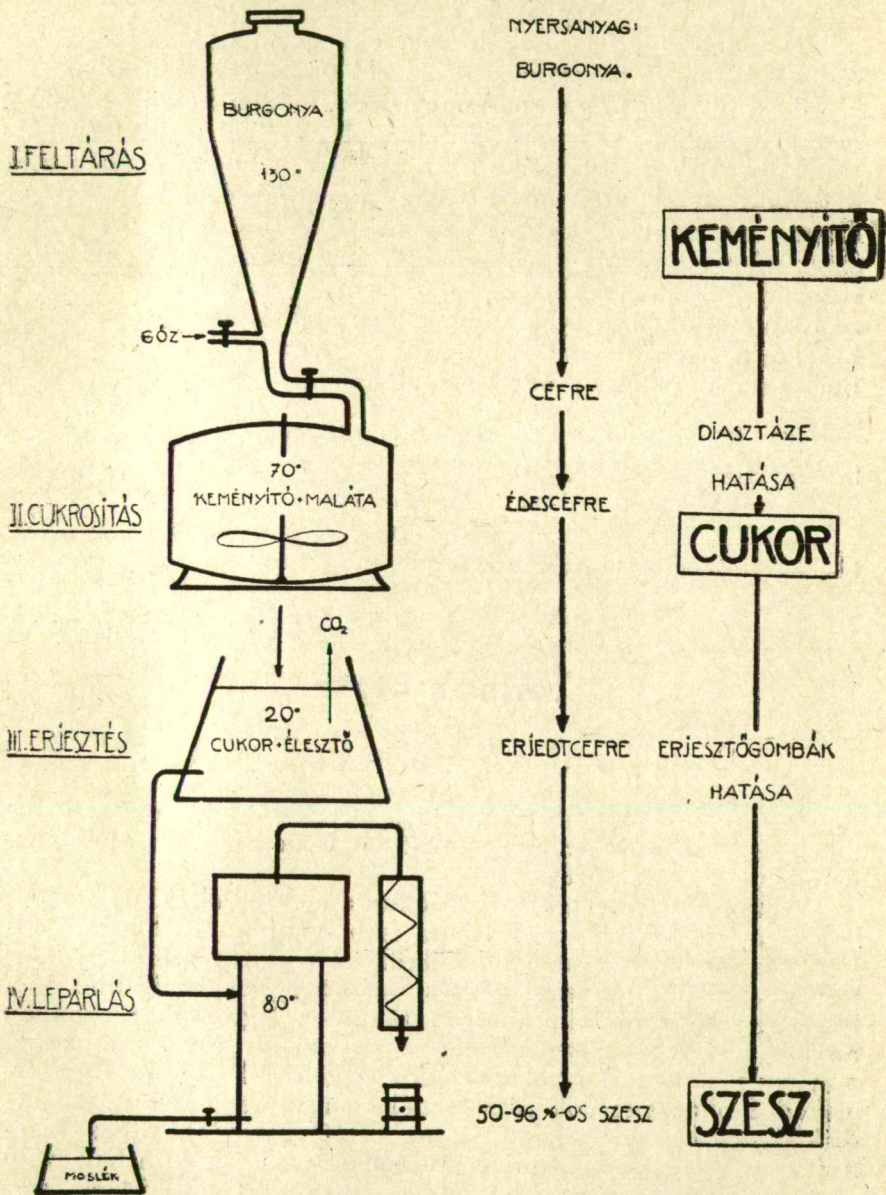
c) *Erjesztés*: A 20 C°-ra lehűtött édescefrét 30–60 hl-es kádakba vezetik s élesztőt adnak hozzá. Miért hűtik le a cefrét 20 C°-ra? (Ez a hőmérséklet felel meg az erjesztő gombák szaporodásának és megélhetésének). Milyen vegyi folyamat játszódik le az erjesztő gombák hatására az édescefrében? (A cukor alkohollá és  $CO_2$ -dá alakul. Kapcs.: a cukornál végzett kísérletek a  $CO_2$  kimutatására.) Mit tartalmaz tehát a kiejedt cefre? (Alkoholt, a  $CO_2$  eltávozik belőle). Az erjedtcefre 10–12% alkoholt tartalmazó sötétbarna színű folyadék. Gyári preparátum bemutatása. Táblai rajz, mint részletösszefoglalás eredménye.

d) *Lepárlás*: Hogyan lehet ebből a folyadékból (erjedtcefre) a tiszta szeszt kiszabadítani? (Főzéssel, lepárlással). Lesznek akik emlékeznek a fizikában tanult forráspontkülönbségről. Ha nem, közlöm. Így megtudjuk, hogy az alkohol alacsonyabb hőfokon (78,3, kerekén 80 C°) forr. Tehát hamarabb, mint a víz. Ezen különbségen alapul a lepárlásnak nevezett gyártási mozzanat. Táblai rajz.

Az erjedtcefre lepárlása után nyert alkohol legfeljebb 95–96%-os. Az egyszerűbb berendezésű mezőgazdasági szeszgyárok csak 50–55%-os szeszt tudnak gyártani, amit finomítókban dolgoznak fel tovább.

A lepárlás után visszamaradt gyártási melléktermék a *moslék*. Kitűnő állati takarmány. Miért?

# A SZESZGYÁRTÁS.



ALKOHOL + KELLEMETLEN ÍZŰ ÉS SZAGÚ ANYAGOK : DENATURÁLT SZESZ

100 kg. burgonyából 20%-os keményítő tartalommal kb. 12 l alkohol és 150 l moslék nyerhető. (Mezőgazdasági jelentősége!)

Sorold el a szeszgyártás menetét! Irjuk fel!

Ha nem burgonyából, hanem cukortartalmú anyagból indulnak ki, mely mozzanat marad el? (Gőzölés, malátázás).

3. *A denaturált szesz.* A megismert módon készült alkoholt mire használják? Ki vásárolt már? Mennyibe került? (Itt kitűnik, hogy lesz olyan aki tiszta szeszre gondol, a másik meg a denaturált szeszre). Miért-e nagy árkülönbség? A szeszre az állam nagy adót vet ki, míg az ipari célokra forgalomba hozott szesz adómentes. Mi a különbség a kettő között? (Kellemetlen íz, szag, stb.). Azért, hogy az adómentes szeszt emberi élvezetre alkalmatlanná tegyék, kellemetlen ízű és szagú anyagokat kevernek hozzá. Denaturálják. Ez a szesz a *denaturált szesz*. Bemutatása. (Kapcs.: borszeszlámpa).

*III. Befejezés:* a) *Összefoglalás:* A táblára került vázlatrajz alapján.

b) *Feladatkijelölés.*

c) Készítsünk *dolgozatot* a szeszgyártás és a magyar mezőgazdaság kapcsolatáról!

. Megyeri János.

## Természettan.

### Osztályozási próba a természettanban.

Az iskola elsőrendű feladata a nevelés és az ismeretek átadása, s csak másodrendű szükséglet a tanulókról való ítéletmondás, az osztályozás.

A tanulót és a szülőt kivételes esetektől eltekintve azonban épen ez az ítélet érdekli az iskola munkájából legerősebben, s mondhatjuk, nem ok nélkül. A szülők részéről gyakori ugyan a tisztára hiúsági kérdés, vajjon gyermeke kitűnő, jeles, vagy legalább általános jó tanuló-e, legtöbbször azonban anyagi következménye is van a gyengébb osztályzatoknak, ami épen a polgári iskolákba járó szegényebb néposztály gyermekeinél okoz a szülők részére néha nagy megterhelést. A tanulók jutalmazása mértéke függ az osztályzatoktól. Rossz bizonyítvány megakaszthatja a tanulónak más iskolafajban való tovább-iskoláztatását is. Ez mind nem volna baj, hiszen szelekcióra szükség van, ha tanuló és szülő egyaránt nem azt állítaná igen sok esetben, hogy a tanár az elbírálásnál igazságtalan, részrehajló volt.

Mi a hibájuk a szokásos feleltetéseknek?

Különösen népesebb osztályokban ritkán felelnek a tanulók. Az egyik óráról a másikra feladott leckéből 2—3 tanulónál többet hosszasan feleltetni nem lehet, mert ha egyszer már elhangzott a múlt órai anyag, a következő tanulóknak már könnyebb a dolguk az ismételt elfelelés alkalmával. De ha lelkiismeretesen akarunk tanítani, a tanulók bevonásával, nem pedig „előadni“, akkor a rendelkezésünkre álló idő sem engedi meg, hogy negyed- vagy félórát szánjunk feleltetésre. Kivétel természetesen a tisztán erre a célra beállított óra egy-egy nagyobb egység összefoglalása után. Ekkor sem lehet azonban 15—20 tanulónál többet lelkiismeretes tudás-vizsgálatnak alávetni. Így azután igen gyakori eset, hogy a tanuló három-négy felelet után kapja az évvégi osztályzatot és megfelelően kevesebb után a félévit.

Az osztályzatok alapját szolgáló anyag nehézsége nem azonos a különböző tanulóknál. Tudjuk mindnyájan, hogy a fizikának is vannak könnyebb és nehezebb egységei, tételei. Így azután sokszor jogos a tanulóknak és rajtuk keresztül a szülőknak az a tanári igazságtalanságot feltüntetni akaró meglepetődzése, hogy az egyik nehéz tételből felelt, míg a másik dolga könnyű volt. Sőt elhangzik az a vád is, hogy a tanár a rosszabb osztályzatot kapott tanulónak szándékosan adott nehezebb feladatot, kérdést.

Ezzel kapcsolatos az a gyakori vád, hogy a tanár, diáknyelven szólva, „pikkelt“ egyes tanulókra. Persze azokra, akik a véltlen megérdemelt jobb jegynél rosszabbat kaptak.

Tanári nyelven mondhatjuk, hogy bizony elég gyakori eset, hogy valamely tanuló képességeit, tudását rosszul értékeljük, helytelenül ismerjük meg. Megesik ez a tanuló javára is, nemcsak kárára.

Ehhez járul a tanárnak emberi mivoltából fakadó hangulat-különbsége is. Ki tudna mindig ugyanolyan lelkiességgel állani az osztály elé? Az élet örömei és ostorcsapásai bennünket is érintenek, erősebben intellektuális voltunknál fogva gyakran jobban, mint másokat. És bár szép elhatározás az, hogy a tanítási idő alatt felejtsük el bajainkat, vidáman lépünk a tanulók elé, ez nem sikerül mindig. Hiszen a tudat alatt ott lapanganak azok a lelki nyomok, amelyek akaratumk ellenére megnyilvánulnak hangunkban, mozdulatainkban.

Nem új kísérlet az osztályozás tárgyilagossabbá tételének igyekezete, amely mindezeket a felhozható kifogásokat kívánja kizárni. Csak a gyakorló iskolai ezirányú kísérletekre hívjuk fel a figyelmet. Folyóiratunk 1933—34. tanévi 7—8. számában dr. Baranyai Erzsébet és Petrovay Ilona ismertették ez irányú munkájukat „Kísérlet az osztályozás tárgyiasá tételére; földrajzi ismeretek próbája.“ Az áll. gyakorló polgári iskola ugyanazon évi Értesítőjében Willingné Matieška Istvánka ha-



sonló munkát mutat be „Német nyelvi készséget vizsgáló próba tanulságai“ cím alatt.

Mindkét munkát a teszt-módszer alkalmas formáit válogatta össze. Így az első próbában szerepel 1. igaz-nemigaz próba, 2. kiegészítő próba, 3. kiválasztó próba, 4. egyeztető próba.

E próbák anyagát sokszorosítva kapják a tanulók kezük közé, tehát nemcsak a próbák feldolgozása és kiértékelése vesz sok időt igénybe, hanem az előkészítés is. A dolog természeténél fogva csak az használhatja megfelelő eredménnyel, aki ezeknek a próbáknak természetét, lélektani alapvetését kellően ismeri.

Elégge megfelelő eredményhez jutunk azonban, ha tisztára tudásvizsgálatra helyezzük a súlyt, amely a tanár részéről különös előkészítő munkát nem kíván.

1930. óta a tömegfeleltetést minden évben többször a következő módon végzem.

Egy-egy nagyobb egység után a szükségletnek megfelelően 1–3 órában átismétljük a tanult anyagot, a didaktikai követelményeknek megfelelően újabb beállításban. Ezeken az órákon valóban összefoglalást végzünk, s bár kérdések és feleletek formájában bonyolódik le, nem „feleltetés“ alakjában. Már az utolsó anyagot tárgyaló órán kijelölöm azt az órát, amelyen a tanulók írásban fognak felelni.

Erre az órára a tanulók papírt hoznak magukkal. A kérdéseket felteszem szóban, ha szükségesnek látom variálom is, hogy mindenki megértse. A kérdést a tanár nem írja a táblára, de nem írják le papirosukra a tanulók sem. E helyett a feleleteknek sorszámot adunk: 1, 2, stb. A felelet legyen rövid, ne ismételje a kérdést, tehát ne feleljen a tanuló egész mondatban, hanem úgy, ahogyan a mindennapi életben beszélgetni szoktunk. Erre a tanulóknak példát is mondunk, ha nem is a fizika köréből. Pl. erre a kérdésre, „mikor voltál moziban,“ ne feleljetek így: „tegnap este voltam moziban,“ hanem röviden: „tegnap este.“

Saját részünkre a felteendő kérdéseket előre jegyezzük le, mert különben ezekből a kurta válaszokból később néha nehéz megállapítani, egyik-másik tanulófelelet melyik kérdésre került papírra.

Egy-egy ilyen feleltetésnél 20–30 kérdést teszünk fel, illetve annyit, hogy a tanulók által megadandó tényeknek száma 30–36 legyen. Ez alatt azt értjük, hogy vannak kérdések, amelyek pontszáma egynél több. Pl. nevezd meg a szemet alkotó hártýákat! A feleletben ott lesz az inhártýa, szaruhártýa, érhártýa, szívérványhártýa, ideghártýa, tehát 5 adat.

Nem célszerű olyan problémákat adni fel, amelyek hosszadalmas feleletet tesznek lehetővé, mint pl. írd le indukciós kísérleteinket. Igen nagy időkülönbség lesz az egyes tanulók



munkájában, ami kiváló alkalmat nyújt a már készen levő tanulóknak a sugdosásra, rendetlenkedésre.

Minden feltett kérdés után adjunk elegendő időt a tanulóknak. Amikor áttekintve az osztályt, látjuk, hogy már senki sem ír, adjuk fel a következő kérdést.

Ilyen módon a feleltetés kb. 30 perc alatt be van fejezve. A hátralevő idő első 5–8 percét teljesen a tanulóknak hagyom. Ilyenkor megindul a gyerekek sokszor igen élénk beszélgetése. Érdeklődnek egymástól, te erre mit feleltél? Mit kellett volna arra felelni? Ez természetes visszahatása a végzett munkának, legyünk velük szemben türelmesek és ne akarjunk ezalatt a pár perc alatt is halálos csendet teremteni. A munka zaja nem fegyelmetlenség!

A szabadon hagyott pár perc után lecsendesítjük az osztályt és valamelyik gyengébb tanuló feleleteit közösen megbíráljuk, ott előttük pontozzuk és bemutatjuk az értékszámítás módját.

A tanulókat ez rendkívül érdekli és mindenki szeretné látni a maga feleleteinek értékelését. Erre természetesen a tanórából nem telik elegendő idő, úgy, hogy a tanárnak órán kívül kell a dolgozatok nagyobbik részét feldolgozni.

A feldolgozás módja a következő. Először is megállapítjuk, hogy összesen hány tényt tartalmaznak kérdéseink. Azután minden tanuló lapját átvizsgálva megállapítjuk, hány felelete, ill. adata rossz, és külön, hogy hányra nem felelt, érezve, hogy azt nem tudja. Véleményem szerint a kettő nem egy értékű. A rossz felelet értéktelenebb, mint annak felismerése, hogy ezt nem tudom. Az életben is az okoz bajt, amikor azt gondoljuk, hogy valami így van és csak a következményekből jövünk rá, hogy rosszul tudtuk. Ellenben ha valamilyen kétségünk van, utána nézhetünk.

Az általam használt számítási formát Willingné kartársam fentebb említett tanulmányában már közölte, miután nem tartom „szabadalomnak”.

A pontszám kiszámítását a következőképen végezzük. Tegyük fel, hogy az összes tények száma 36, a hibásan megadott feleletek, ill. tények száma 5, nem felelt 3 tényre. Jó feleletek száma tehát 28.

$$36 : 28 + 5 : 36$$

Az első osztás eredménye két tizedesig 1:28, a másodiké 0:13, a kettő összege tehát 1:41.

Ezek a számok nem adhatnak önmagukban osztályzatot, hanem be kell szorítanunk valahogyan a négy osztályzatba. Évek óta tartó megfigyelésünk szerint azok a tanulók, akiknek pontszáma 1-től 1.2-ig bezárólag tart, megérdemlik a jelest; 1.2-től 1.6-ig a jót, 1.6-tól 2.1-ig az elégségest, ennél nagyobb pontszám elégtelen. Nincs azonban akadálya annak, hogy enyhébb, vagy szigorúbb határokat vegyünk fel.

A feleletet követő valamelyik napon kifüggesztjük a tanulók névsorát, pontszámaik egymásutánjában. Nem titkolódunk az osztályzattal, hiszen minden tanuló érzi, hogy saját munkája döntötte el az eredményt.

Mik az ilyen írásbeli feleltetéseknek jó oldalai?

1. Minden tanuló tulajdonképpen sokat felelt egy-egy alkalommal is, de egy tanév alatt többször van ilyen generális vizsgálatra alkalom. Nemcsak az egyes nagyobb egységek befejezése után, hanem az évvégi általános ismételések alkalmával is használhatjuk.

2. Miután a tanulók nem ismerik előre a vizsgáló kérdéseket, a jó eredmény érdekében alaposan át kell tanulniok az anyagot.

3. Minden tanuló ugyanazon kérdésekre felelt, tehát nem mentegetheti tudatlanságát azzal, hogy ő nehezebb kérdéseket kapott.

4. Az érdeklődő szülőnek kézzel foghatóan mutathatjuk be gyermeke tudását, illetve szorgalmát a tanuló lapjának és az osztály pontozásának megmutatásával.

5. Nem kap benne szerepet a tanár jó vagy rossz kedve, nem vádolható „pikkeléssel”.

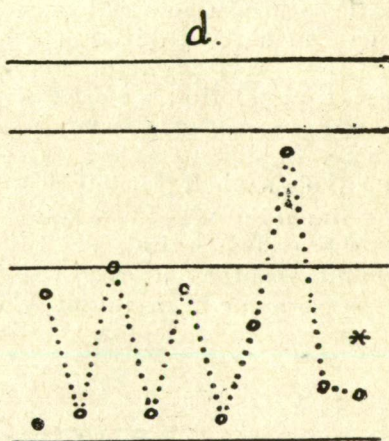
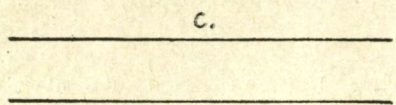
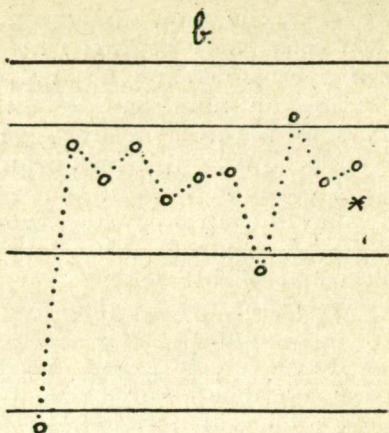
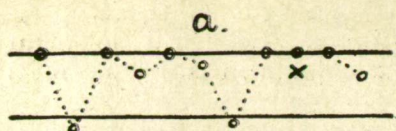
6. Egy-két sikertelen ilyen felelés kitartóbb állandó tanulásra ösztönzi a tanulót, mert belátja, hogy jó eredményt csak úgy érhet el, ha óráról-óra minden leckét megtanul, mivel utolsó nap átvenni nem képes az egész fejezetet; megszűnik a diákos „számítás.”

Utasításunk lehetővé teszi egyelőre ezt az írásbeli feleltetést, mivel azt mondja, hogy a természettanban is szerepelhet írásbeli feladat, de ezt sem nem részletezi, sem ezt a feleltetést nem tiltja. Hosszabb lélegzetű fizikai dolgozatok íratásának nincs is célja, hiszen abban meg kell bírálni a fogalmazási készséget, a helyesírást is, ami pedig nem természettani anyag. Ilyen dolgozat íratása a magyar nyelv tanárának feladata. Így történik iskolánkban is. A harmadik osztály magyar nyelvi dolgozatai között mindig szerepel 2—3 természettani tétel.

Nem állítjuk, hogy ennek a feleltetésnek és ily módon való osztályozásnak hibái nincsenek. Meglehetősen egyoldalú például. Azonban több mint tíz éves megfigyeléseink szerint ritkán tér el az eredmény a tanulóról más tárgyakban, különösen a rokon tárgyakban kialakult véleményektől.

Hát hiszen akkor ez csak a természettan tanárának foggyatékos ítélőképességét pótolja? Nem. Elvágja az érdemtelenül jobb jegyet váró tanulótól és szülőtől a már többször említett kifogásokhoz való menekülés útját és megnyugtítja a tanárt is, hogy a gyerek életére talán sorsdöntő osztályzat megállapításában tárgyilagosabb volt, mint e nélkül.

Ritkán fordul elő, hogy az írásbeli feleltetés után a tanár



kénytelen a tanulórol alkotott véleményét megváltoztatni. Erre legtöbbször épen a gyerek javára dől el a kocka. Így például egyik tanítványunk óra elején történt felelései után az a vélemény alakult ki, hogy szorgalma kevés, nem tanul. Meglepetésre írásbeli feleletei kétszer egymásután nem lépték túl az 1.2 értékhatárt. Olyan gyereket ismertünk meg benne, akinek szóbeli kifejező képességét valami körülmény gátolja. Nem való olyan pályára, továbbtanulásra, ahol az előszónak

nagy szerepe van, de igen kiváló lehet minden egyéb technikai pályán. A polgári iskola célkitűzése szempontjából tehát ez a gyerek értékes, ha a középiskolában nem is felelne meg.

Nagyon tanulságos és szemléltető képet kap a tanár az egyes tanulókról, ha év vége felé grafikonokat készít róluk. Ilyeneket mutatunk be ábráinkon.

Ábráinkon a betű alatti első vonal az 1 egész pontszám vonala. Miután négyzetes vonalozású számtanlapra rajzoltuk, ezen első és a második vonal között két, a második és harmadik vonal között négy, a harmadik és negyedik vonal között 5 négyzet van. Így meglehetősen pontosan tudjuk a pontszámokat felvázolni.

Az a) tanuló grafikonja megnyugtató, hogy a tanuló valóban megérdemli év végén a jeles osztályzatot. A b) tanuló élénk eszű volt, aki ebben bízva először nem tanult, hiszen majd kisegíti szókészsége (svádája). Mikor az első kísérlet után látta, hogy ebben nem bízhat, megemberelte magát és általában jó érdemjegyet harcolt ki. A c) tanuló típusa a megbízhatatlan gyermeknek. Vagy talán a serdülés zavarai, időnkinti változása mutatkoznak meg. Valóban, a fiú (15 éves) éppen ebben a kritikus korban volt. A d) tanuló általános jellege a csekélyebb teljesítőképesség. Mindegyik grafikonon kis kereszttel jelöltük az eredmények számtani középértékét.

Az évvégi osztályzat megállapításánál, főleg ha a tanuló értékei határvonalakhoz közel állanak, figyelembe kell venni egyéb szóbeli feleletein kívül a tanításban, a kísérletezésben (ha ilyet végeznek) való részvételét, magatartását is.

De véleményünk szerint a tanuló rendetlenkedését, figyelmi vétségeit a magaviseleti osztályzatban juttassuk kifejezésre, ne pedig a tantárgy érdemjegyében!

*Matzkó Gyula.*

## Kézimunka (Szöljöd).

### A könyv bekötése.

Tanítás a polg. iskola II., III. osztályában

#### VI. közlemény.

13—14. óra.

**Számonkérés.** A múlt óra munkamozzanatainak rövid összefoglalása. — A könyv hátának kialakítása: 1. A könyv hátát domborítottuk, miközben a szemben fekvő oldal egyenes metszése homorúvá vált. 2. A könyvet keményfa deszkák közé helyezve kéziprésbe szorítottuk, s a hátereszeket kiképeztük. 3.

A lekalapált hátat előbb keményítő-ragasztóval bekentük, papir labdával símára dörgöltük, s végül leenyveztük. 4. A leenyvezett hátra fölraktuk az oromszalagokat, s a hát szabadon maradt enyves felületét ujságpapírral borítottuk. — A könyvet addig nem vettük ki a présből, míg az enyvezés meg nem száradt.

*Előkészítés.* Tanár egy kéziprésből maga szabadítja ki a mult órán befogott könyveket. — A könyvek a hátereszek mentén a deszkákhoz ragadtak. A szétszedés óvatos munkát igényel, hogy a könyvek meg ne sérüljenek. A présből kikerült könyvet a II/12. ábra mutatja be. — Kellő szemléltetés és megbeszélés útján rávezeti növendékeit, hogy a könyv hátára még egy tartó elemet kell fölerősíteni, ami majd a hátvásznat tartja, a hát finom ívelődését kiemeli, és síma ragasztási felületet biztosít. — Ezt a tartó elemet *hátkéregnek* nevezzük. — Megbeszélük továbbá, hogy a hátkéreg kidolgozása és fölerősítése után kerül sor a keményítáblák kidolgozására és fölragasztására.

*Célkitűzés.* A mai órán tehát a hátkéreg elkészítésének módjával és fölragasztásával; valamint a keményítáblák formás kialakításával ismerkedünk meg.

*Bemutatás.* Tanár a bemutatáshoz szükséges elemeket előre elkészítette, hogy az anyag kiszabásával és kialakításával időt ne veszítsen. A hátkéreg alkatrészeit a II/13. ábra, a fölragasztás módját a II/14. ábra szemlélteti.

Tanár bemutatja a 100-as barna papirlemezről elkészített hátkérget. A kéregpapir már a 13. ábrán megfigyelhető módon van kialakítva. A könyv hátához hasonlóan ívelődik, tehát ha egy sík felületre helyezem, a papir két hosszanti széle fölperdül. Most ráhelyezem a kérget a könyv hátára. A tanulók megállapítják, hogy az pontosan takarja a könyv hátát, tehát a lemez szélessége megegyezik a hát szélességével. — A lemez hosszúsága azonban nem egyezik a könyv magasságával. Ha a lemez közepére helyezem a könyvet, az 1—1 cm.-el fejnél és talpnál hosszabb. (II/14.) Milyen legyen tehát a hátkéreg mérete? — A szélesség a hát szélességével azonos, a hosszúság a könyv magasságát 2 cm.-el túlhaladja; állapítják meg a tanulók. — Tanár most megkérdezi: Vajjon hogy mértem le a domború hát szélességét? Találgatások.

Tanár egy papir szalagot mutat föl, annak egyik végét a könyv baloldali ereszeinek széléhez illeszti, a szalag végét egy ujjával rögzíti, s pontos méretet vesz a jobboldali eresz széléig. Domború felületek szélességét ilyen módon állapíthatjuk meg a legkönnyebben. Ha több könyvet kötünk, úgy a szalagra a többi könyv mérete is fölvehető, de ilyenkor megszámozzuk úgy a méretet, mint könyvet, valamint a kéreglemezeket

is, hogy kidolgozás közben azok össze ne cserélődjenek. — A papírszalagot ezután az anyag szélére fektetem, a méreteket az anyagra pontosan átviszem, számozom, párhuzamosakat állítok, s fémvonalzó mellett éles késsel vágok. — Tájékoztatásul megjegyzem, hogy a 100-as lemez csak valamivel vastagabb, mint a rajzórakon használt jóminőségű rajzlap.

A kivágott papírlemezeket domborítom, hogy a fölerősítésnél könnyebben idomuljanak a könyv hátához. A domborítást egy kalapács hengeres nyelén is elvégezhetem. A balkéz tenyerébe fektetett lemezre rászorítom a kalapács nyelét, miközben jobbkézszel a kalapács fejét előre-vissza forgatom, így a nyélre szorított lemezrész kis idő múlva a megkívánt szabályos és törésmentes ívelődést fölveszi. Természetesen ezt a műveletet a lemez hosszúsága folytán egy-egy következő szakaszon megismétlem, míg a lemez egész hosszúságában a kívánt forma ki nem alakul. — A hátkéreg fölragasztásához fehér vagy színes csomagoló (szuperior) papírt használhatunk. A téglalapalakú papír hossza megegyezik a kéreg hosszával, szélessége akkora legyen, hogy a könyv hátán körülhajtva a vendéglapok széleit ne érje el.

A felragasztás módja. A kiszabott csomagoló papír egész felületét beenyvezem, s a kéregpapírt a lap közepére helyezem. (II/13. ábra). Most veszem a könyvet, s a II/14. ábrán megfigyelhető módon ráállítom a kéregpapírra. Az egyvezettpapír széleit, ahogy azt a nyilak iránya mutatja, ráhajtom a vendéglapokra. A könyvet fölemelem, hátát tenyérrel többször végig simítom, majd az asztalra fektetem s a simító csontot az ereszek alatt többször végighúzom. A könyv ezután présdeszkák közé kerül. Préselés-közben a könyv háta a deszkák oldalaihoz marad csak a hátereszek simulnak a deszka oldalaihoz.

A könyv táblázása. A könyv keménytábláit 30—40-es barna papírlemezről, vagy szürke színű rongylemezről készítjük. A tábla méretét a könyv hosszúsága, illetve szélessége alapján számítjuk ki. A táblák ugyanis 3—5 mm-el a könyv három met-szési vonalán túl terjednek. Kisebb méretű könyvnél 3, közepes vagy nagyobb méretűnél 5 mm-es is lehet a kiugrás. Legjobb egy kézzelfogható példán szemléltetni s a tanuló mindjárt tisztán lát. — Ha egy könyv hosszúsága 18 cm., 4 mm-es kiugrást véve alapul, a tábla hosszanti mérete 18.8 cm. A szélesség megállapítása már körülményesebb. Hogy a könyv táblái kényelmesen felnyithatók legyenek, a táblákat sohasem ragasztjuk a háteresz tövéig. A tábla lemezvastagságának megfelelő-árok marad a háteresz s a tábla éle között. Ezt a szélességet előbb lejelölöm oly módon, hogy a könyv háteresze mellé szorosan egy élére állított lemezdarabot helyezek, melynek külső oldala mentén vonalat húzok. A könyv szélességét e

vonaltól mérjük s a szélességhez hozzáadjuk a 4 mm-es keret-méretet. Ha tehát a jelzett vonaltól a szélesség 12 cm., a tábla szélessége 12,4 cm. lesz. A táblák mérete tehát  $18,8 \times 12,4$  cm. — Ha több könyvet kötünk a tábla méretét a fent jelzett módon ráírom a könyvre és lemezekre egyaránt. Ha a megállapított méretek alapján a két keménytábla rajzát a lemezpapírra átvittük, lehetőleg fémvonalzó mellett igen éles késsel vagy zsillett pengével kivágjuk.

A táblák kidolgozása. Figyeld a II./15. ábrát. Először megállapítom, hogy a táblának melyik oldala maradjon kívül. Az esetleges gyári hibák, karcolások lehetőleg a tábla belső oldalára kerüljenek. Ezután megjelölöm a tábla azon oldalát, amelyik a könyv eresze alatt foglal helyet. Ez az oldal épen marad. Gömbölyíteni csak a három metszett oldal mentén fekvő éleket fogom. Gömbölyítés előtt a táblák külső sarkait késsel, vagy csipőfogóval eltávolítom, hogy a sarkok gyöngén gömbölydedek legyenek. Ha a sarkokból sokat csípünk le, gömbölyítés után, ormóttanul tompa sarkokat nyerünk. — A gömbölyítést lapos fémreszelővel végzem. Ha reszelő nincs, a lemez éleit éles késsel sorvasztom és csiszolópapírral símitom.

A legközelebbi teendő a táblák fölragasztása. A ragasztás erős enyvvel történik. A tábla hátlapján az eresz alatti szél mentén mintegy 4—5 cm. széles sávot enyvezek be, mert a táblának csak a vendéglaphoz szabad ragadnia. A táblák fölrakásánál nagyon ügyelek, hogy a tervbevett párkányszélesség minden oldalon meglegyen, valamint a háteresz s a lemez közötti 2—3 mm-es hézag megmaradjon. A táblák fölragasztása után a könyvek présdeszkák között száradnak.

Ha az iskolának a II/16. ábrán bemutatott peremes vágóvonalzója van, a táblázás munkája egyszerűbb. A táblákat ez esetben nem kell pontosan méretezni s előre kidolgozni. Rendszerint nagyobb táblát szabunk, azt felragasztjuk, száradás után a peremes vágóvonalzó segítségével a táblákat körülvágjuk s a táblák széleinek gömbölyítését magán a könyvön végezzük el.

Legutóljára maradt a hátkérek pontos levágása. Ezt a munkát ollóval végezzük. A hátkéreg két vége egy vonalban álljon a keménytábla fejével illetőleg talpával. Ügyeljünk, hogy az ollóval mélyebbre ne kanyarodjunk.

Tanár a munkamozzanatok bemutatása után megindítja az osztálymunkát, állandóan a növendékek között mozog, figyeli a munkamenetét, s ahol szükségét látja újabb utasításokat ad. Óra végén feljegyezteti a munka folytatásához szükséges anyagokat s azoknak beszerzését szorgalmazza. (Anyagok: 10 cm. széles könyvkötővászon és egy ív külső borítópapír.

(Befejezés a következő számban.)

Fáber József.



# IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK—LAPSZEMLE—HIREK

## IRODALOM.

**Schneider Fr. — Dormúth A.: Katolikus családi nevelés.** (Budapest, Szent István Társ. 1940. 290 old.)

A normatív neveléstudomány mai képviselői mind világosabban ismerik fel azt a tényt, hogy a pedagógiának, mint a tevékeny ráhatás művészetének lényegadó tartalma csakis az etikai és lélektani tényezők bevonásával értelmezhető. A pedagógia tehát a maga értékközvetítő feladatát csak a pszichológia törvényeinek alapvetése nyomán érheti el, tárgyát pedig az axiológia tartományában találhatja meg.

A neveléstudománynak ezt a funkcionális rendeltetését tartja fejezeteiben szem előtt Schneider, mikor a katolikus családi nevelés formai tételeit a gyermek és ifjúkor lélektanába ágyazza bele s világnézeti állásfoglalásában eleve megjelöli értékszemléleti irányát. A szerző a közösségi életnek egy széles és mélyreható problémakörét kutatja. A modern tudományosság szakszerű útmutatása alapján teszi vizsgálat tárgyává a családi élet sokrétű adottságát. Ismerteti a keresztény erkölcstan és a természetes morál kettős sugártörésében a családi élet eredetét, lényegét és rendeltetését. Tárgyalásának menete mindvégig két szempontot ölel fel: A házasság fiziológiai és pszichológiai követelményeken alapuló, erkölcsi célzatú életközösség. Aki tehát igazi tartalmát értékelni akarja, annak biológiai és etikai vonatkozásait párhuzamosan kell elemezni. Csakis a testi-lelki jelenségeknek ez az egységbenlátása segíti el a bölcselőt vagy a pedagógust a külső megnyilatkozások mögött rejlő örök isteni terv felismeréséhez. A szerző a kérdések időbeli sorrendjét tartva szem előtt az életkörülmények szerves kibontakozását iparkodik lehetőleg követni. Egy elvi fogalomtiszta fejezet (Házasság és család) után kijelöli azokat az értékelméleti vezérelveket (A családi nevelés jelentősége), amelyeket a műben követni fog. Ezután a természetes fejlődés szerves egymásutánjának megfelelően foglalkozik a házastárs megválasztásának kérdésével, híven a könyv erkölcsi álláspontjához. Távol áll a mai szélsőséges feminizmus hangos jelszó-áradatától, viszont következetesen érvényesíti a józan nőemancipáció korszerű követelményeit. Az eszményi házastárs vonásait a modern jellemlelektan és az eugenika tanítása alapján vázolja fel. Ez utóbbi gondolat már átvezet arra a kérdésterületre, amely ma még az ellentétes nézetek vitáitól hangos: családismeret, családja és leszármazás. A vérségi, öröklési kérdéseket nem részletezve utalunk arra a nevelői értékre, amely a gyermek számára a családi tradíció tudatban rejlik. Ezért ajánlja Schneider az ősök táblázatának elkészítését a családi leszármazás szemléltetésére, sőt ezen belül az elődök ké-



peinek, bútorainak vagy egyéb tárgyainak erekiyszerű őrzését, amely igen alkalmas a kegyeletes ragaszkodás és a családi öntudat állandó ébrentartására.

A gyermek egész testi, sőt szellemi alakulására nagy hatással van embrió kora is. A szülés előtti nevelőkérdések során mutat rá tehát Schseider arra a tényre, hogy az anya kedélyállapota, magatartása, főleg pedig a mélyebb benyomások a gyermekben sokszor a közvetlen ráhatás elevevenségével jelentkeznek. Az anyai gondosság, óvás és körültekintés tehát már ekkor kell, hogy megkezdődjék. A könyv további fejezetei a fejlődő gyermek otthoni szülői ráhatásaival foglalkoznak. Ez a formáló, nevelői (növelő) tevékenység a szó etimológiai értelmében véve is *kettős* tartalmú: *lélekformálás és testi nevelés*. A kettő találkozik egy közös célban: fejlesztés az erős jellem és erőteljes szervezet tökéletes kialakulása felé.

A mű a szerző problémakörének és világnézeti célzatának megfelelően egyre jobban az etikai feladatok irányába halad. Nem egyoldalú tárgyalásmóddal vagy szempontkorlátozással, hanem azáltal, hogy a testi élet és nevelés kérdéseit is a szellemi-erkölcsi kötelességek értékmérőjéhez szabja. Azért három részletes fejezetben (A kisgyermek nevelése, Játék és munka, A serdülőkor nevelői feladatai) külön is foglalkozik a fiziológiai élet nevelői követelményeivel. A kamaszkor pl. az igazi férfiúváserdülés megindulásának kora. Sokat írtak már arról a testi átalakulásról, a fiziológiai életnek arról a nagy rianásáról, amikor az ifjú szervezet minden feszülésével nekilát a jövőendő férfi kibontakoztatásához. A lélek alagútjai ilyenkor érzékeny gúnyanyaggal telnek meg. Ismereteseek azok a lelki-karakterológiai nehézségek, a vajdó kiütkezéseknek forrongó örvénylései, a problémaműzésnek és főleg az értékelő világszemlélésnek azok a hullámműzai, amelyek, mint a természet viharai-villámot, jégesőt, szélvész hordhatnak méhükben, de hozhatnak termékenyítő esőt és tiszta, ózondús légáramlást is. Schneider az erkölcsi alapokon építő pedagógusnak felelősségteljes hangján ad iránymutatást a lelki földindulásnak ezekben a vészterhes, de sokatígérő éveiben.

A személyiség spirituális nevelői feladatait finom megkülönböztetéssel, de a szétválasztás célzata nélkül párhuzamosan lelki és szellemi nézőpontból tárgyalja. Vagyis a *valláserkölcsi* kérdéseket az *úri ember*, művelt ember és tanult ember fogalmával egészíti ki. A család vallásos atmoszféráját, a hit természetfeletti világa és tudatos átélése biztosítja. Az immanens szellemiség igényeit pedig a gyermeknél a szülő többféleképpen elégítheti ki. Hathatós módja ennek a tapintatos, körültekintéssel irányított *irodalmi izlésápolás*, mely a gyermek értelmi fejlettségének *kötelező* tiszteletbentartásával sokszor egész életre eldöntheti a gyermek irodalmi érdeklődését, megszabhatja szépérzékének egészséges fejlődését és így biztosíthatja a teremő és gazdag képzeletvilág öntudatos és szintelt kialakulását. A *zenei nevelésnek* még mindig nem helyesen felismert fontosságára a jellemanalízis tapasztalati tanulságai alapján utal a szerző. A zenei képzés céljának a gyermeknél elsősorban az ő lelkében kellene megadva lennie: ritmuskészesség, esztétikai hajlam, a harmóniaérzék kibontakoztatása, és ezen keresztül

mindennek a követelménynek a lelki alapadottságban való elplántálása, hogy a gyermek a kedélyéletnek ezen legmagasabbrendű megnyilvánulása iránt kellő érzelmi fogékonysággal rendelkezzen. Hozzátehetjük Schneider fejtegetéseire, hogy a görög nevelés elméletképei is a zenei nevelést az ókori *paideia* egyik legfontosabb eszközének tartották. A harci dalok, továbbá a vallási szertartásokkal kapcsolatos énekek zenés elsajátítása vezető szerepet játszott a klasszikus görög nevelés elméletképeinek rendszerében.

A vázolt rövid gondolatmenetből is észrevehető, hogy Schneider könyve gyakorlatias szempontokat tűz maga elé, de ezeket a praktikus eszméket az elméleti okfejtés teoretikus megállapításain mélyíti el. Célzata tudományos, anélkül, hogy tudományoskodó lenne. Törekvése a családi nevelés számára elvi iránymutatást adni, hogy miként lehet tervszerű és céltudatos a szülőnek egyéniségformáló tevékenysége és hogyan emelhető ki a gyermek az ösztönösség bioszférájából a tudatossá érlelt személyiségnek logoszférájába. Ezért nem csatlakozik a szerző dogmatikus kizárólagossággal egyik nevelésméleti irányhoz sem. Ő ugyan a voluntarista értékfelfogásnak híve, tehát az akaratnevelésnek kódexét igyekszik megszerkeszteni. Viszont világosan látja, hogy éppen ennek a fegyelmező *akarat*edzésnek legszilárdabb két pillére az *értelmi* belátáson alapuló beleegyezés és az *érzelmi* életnek ráhangolttsága a megvalósítandó értékeszményre. Schneider pedagógiai eljárása tehát a lélek Egészére terjeszkedik ki és így rendszere a különböző hivatású lelki képességek harmonikus kölcsönhatására épül.

A fordítás nyelve tiszta és kifejező. Sikerült Dormúthnak megőrizni a szakszerű elvontság és képszerű előadásmód helyes egyensúlyát. Fordítói munkájának különleges érdeme pedig az, hogy feloldja az idegenből való átültetésnek sokszor velejáró mondatszerkesztési zökkenőit.

*Visny József dr.*

**Schilling Gábor dr.: Afrika gazdasági jelentősége.** Budapest, 1941.

Aki évedklődéssel kíséri a napjainkban folyó háborús küzdelmet, annak részére különösen sok tanulságot jelent Afrika gazdasági életének e rövid, tömör jellemzése, de értékes összefoglalás a szakember számára is. Szerző e munkában Afrika természeti képének megrajzolására alapozza és ezzel, meg helyzetével, a többi világrészhez való viszonyosságával magyarázza a gazdasági formák és a termelés kialakulását, fejlődését, mai állását és a jövő lehetőségeit.

Az Európa részéről történő kihasználás — elsősorban a bennszülöttek gyűjtögetési termékeinek tekintetében — a felfedezésekkel és hódításokkal karöltve haladt. Más kontinensekkel ellentétben, a gyűjtögetés mellett a tervszerű gazdasági munka csak lassan és kezdetlegesen indult meg. Az ültetvényes gazdálkodás, a földművelés módja és az állattenyésztés körülményeinek vizsgálata után a növényi és állati termékekről, a bányászat eredményeiről kapunk szemléletes rajzot. Ezek mellett betekinthetünk az afrikai termelés fokozásának lehetőségeibe és azokba az eljárásokba, melyekkel a kontinens népei a termőterületet növelni törekuszenek.

A közlekedési nehézségek elhárításának fokozása bizonyos mértékben hozzájárul egyik nehéz probléma megoldásához, a munkáshiány enyhítésé-

hez, bár ez a kérdés mindig nyitva marad: a négereknek a múltban történni lehetett elhurcolása és irtása, ma pedig a csekély szaporulat és a nagymértékű gyermekhalandóság és más okok folytán. Ez különösen azért hátrányos, mert a földrészen a fehér ember főképp csak irányító, szellemi munkát végezhet. Érdekes párhuzamot látunk a könyvben a fehér ember és a néger fizikai és szellemi teljesítménye között. Ez annak a belátására vezet, hogy a termelőképesebb gazdálkodás és a kereskedelem, a néger kezében hagyva elsorvad, visszaesik, de mivel a néger a fizikai munkában ügyes, csupán a két elem együttes munkája tarthatja fenn és emelheti a gazdálkodás szintjét.

Befejezésül jellemzi a szerző Afrika teljesítőképességét, saját lakosságának ellátása (a mainál több embert tudna eltartani) és az európai gazdasági élet támogatása szempontjából, ezenkívül leírja geopolitikai helyzetét. Szükséges, hogy e világrész Európa uralma alatt maradjon. Egyelőre Anglia és Franciaország uralmi területe, kevésbé Olaszországé, bár ez utóbbi és Németország saját életterének tekinti. A háború jelenlegi stádiuma igazolja az érdekek összeütközését. A jövő dönti el, hogy azok a gazdasági értékek, melyeket a szerző e munkában világos földrajzi szempontok alapján, a körülmények tudományos és gondos kifejtésével összefoglalt, melyik európai hatalmi csoport érdekeit fogja szolgálni.

A könyvet, annak gondolatmenetét és adatait, a földrajz iskolai tanításában is eredményesen felhasználhatjuk.

*Udvarhelyi Károly dr.*

**Szántó Lőrinc: A magyar helyesírás-tanítás alapvetése.** (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára XXVI.) Szeged, 1941. N. 80, 116 l.

Bizonyára lesznek, akik megütközéssel nézik, hogy a magyarszakos tanárok egyik legnagyobb problémáját tárgyaló könyvét mennyiségtan—természettan szakos tanár ismerteti. Könnyű azonban belátni, hogy ennek a kérdésnek minden rendű szaktanárt érdekelnie kell, s az iskola munkaközösségéből senki sem maradhat ki, amikor a magyar nyelv védelméről, vagy a helyes írásról van szó. Ezt a szükséges közös munkát kívánjuk hangsúlyozni ezzel az ismertetéssel is.

A helyesírás-tanítás szempontjából két alapvető hibája van az iskolának, illetve a tanároknak. Az egyik az, hogy a helyesírást „gyerekjátéknak” tartják, nehézségeit lekicsinylik, abból a hamis tétalből indulva ki, hogy a magyar helyesírás a legkönnyebb, mert hiszen majdnem mindent úgy kell leírni, mint ahogyan kiejtjük. E miatt várják sokan azt, hogy a 12 éves gyerekeknek már kialakult helyesírása legyen, sőt olyan véleményt is olvashattunk, hogy ha az elemi iskola négy osztálya után a gyerek nem tud még helyesen írni, akkor már nem is fog megtanulni. Pedig a magyar helyesírás nem olyan könnyű, hogy a lelki fejlődésnek még elején járó gyermek tökéletes lehessen benne. Szántó Lőrinc vizsgálatai szerint helyesírásunk csak 22%-ban azonos a kiejtéssel.

A másik mulasztás egyrészt ebből a „könnyűségi” tévhitből származik, másrészt abból a körülményből, hogy a polgári iskola I. és II. osztályában szerepel csak magyar nyelvtan és vele kapcsolatos helyesírás. Po-

dig a nehézségek felismerése és a gyermeklélektan ismerete megköveteli, hogy a további években se korlátozódjék ez a munka tisztán a dolgozatok javítására. Szántó Lőrinc a polgári iskolák részére négy éves munkatervet készített ebben a könyvében, tehát a felsőbb osztályokban (III–IV.) is helyet kap a rendszeres és a tanuló fejlődési fokának megfelelő helyesírás-tanítás. Mennyivel több eredményt érnének el a középiskola és a szakiskolák, ha ezt a munkát folytatnák az utolsó osztályig, vagy évfolyamig. Hiszen megállapított tény, hogy 18 éves kora előtt kialakult jó helyesírása csak kevés, különleges tehetségű vagy érzékű embernek lehet!

Szántó Lőrinc munkája úttörő a magyar didaktikai irodalomban. A helyesírás nehézségeit vizsgálva és lélektani körülményeit keresve megállapítja a hibák fajtáit, ebből levonja a következtetéseket és bemutatja, miként kell ezek alapján a helyesírás tanításában ezeket következetesen és rendszeresen alkalmazni. Könyve elejétől végéig logikus munka, amely a maga dolgát nem tolja át más iskolai korra.

Szántó Lőrinc könyvének első fejezetében (*A helyesírás nehézségei, s a leküzdésükre irányuló törekvések*) bő irodalommal dolgozva, ismerteti a németek ezirányú kutatásait, megállapításait és a legújabb lélektani vizsgálatokon alapuló módszeres eljárásait. Az angoloknak helyesírásukból fakadó más útjait is elének tárja. Ezután ismerteti a magyar helyesírásra vonatkozó véleményeket és a maga megállapításait.

A második fejezetben (*Hibakutatás*) megismertet bennünket a hibakutatás irodalmával s végül 25.000 íráshiba megvizsgálása után csoportosítja az előforduló hibákat, illetve tévedéseket. Könyvének ez igen fontos részlete. Megkülönböztet írászavarokat és íráshibákat. Amazok ellen védekezni alig lehet és nem is szabad helyesírási hibáknak minősíteni.

A harmadikban (*A tanítás anyaga*) csoportosítja a tanítás anyagának kiválasztási szempontjait és igen sok példát nyújt.

A negyedik fejezetben (*A tanítás módja*) tanítási mintákban mutatja be a nyelvtantól független és a nyelvtanon alapuló helyesírás-tanítást, az összes helyesírási nehézségek együttes gyakorlását (ezeknek a III–IV. osztályban jut szerep) és az iskolai dolgozatok javítását.

A helyesírási nehézségek gyakorlására 54 szöveget szerkesztett. Nemcsak arra volt a szerzőnek gondja ezek összeállításánál, hogy a helyesírási nehézségek bőven, változatosan és ismétlődve szerepeljenek, hanem e mellett tartalmilag is értékesek, változatosak és a gyermeket érdeklőek legyenek. Föltétlenül szükségesnek tart ezekben az osztályokban évenként 15–20 órát, amelyeknek egyedül ezek szövegek tárgyai a megfelelő didaktikai feldolgozásban.

A dolgozatjavítással kapcsolatban szükségesnek tartja, hogy az egyes hibáknak jól megkülönböztethető és rendszeres jelzést alkalmazzunk. Így a tanuló ismerve a jelzéseket, tévovázás nélkül ismeri fel a hibát. Rendszeretlen alá húzások csak zavart és bizonytalanságot okoznak, ami együttjár az írásbeli munka külső alakjának romlásával. A fölöslegesen sok piros tinta megfosztja a tanulót önbizalmától is, ami nem lekicsinylődő gátlást hozhat létre.

Szántó Lőrinc könyve, ha gonddal áttanulmányozva megállapításait és tanácsait megfogadják, a polgári iskolai fokon nagy javulást hozhat a tanulók helyesírásában. Aki azt hinné, hogy ezzel be van végezve a munka, s ha még ezek után sem tud egy polgári iskolából más iskolafajba kerülő tanuló tökéletesen helyesen írni, az ennek a könyvnek csődjét jelenti, téved. A helyesírásra való oktatás, annak gyakorlása nem állhat meg a 14 éves kornál. A további rendszeres munka már a polgári után következő iskoláknak feladata, amelyet meg is kell oldaniok.

Szántó Lőrinc könyvét épen alapvetése miatt nemcsak a polgári iskolai magyar-szaktanárok, más szakos tanárok, hanem e közép- és szakiskolák tanárai is haszonnal vehetik kezükbe. S ha a különböző iskolafajok közösen, vállvetve és egymást megbecsülve fogják végezni munkájukat, abból, csak áldás fog fakadni erre a munkára, a magyar nyelv megbecsülésére, szerezetére és tudására szóban és írásban!

*Matzko Gyula.*

## KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK. (Külföldi folyóiratok nyomán)

1. A német hatosztályú Mittelschule (polgári iskola) új tanterve és utasításai. Rust németbirodalmi népművelési miniszter a folyó tanév elején léptette életbe a német polgári iskola (Mittelschule) új tantervét és ezzel befejezést nyert a német iskolarendszer nagy egység gondolatának megvalósítása, amely gondolatot a középiskola (Höhere Schule), a népiskola és most a polgári iskola új tanterveinek egységes címe is kifejezni látszik.<sup>1</sup> A rendszerbe szervesen beilleszkedik a leányoknak jövő anyai és háziasszonyi feladataikra való előkészítése a Frauenfachschulékban, amelyeket folyóiratunk előbbi számában ismertettünk. Ezek az új rendelkezések természetesen simulnak a politikai átalakuláshoz és megváltoztatják nemcsak a német iskola szervezetét, hanem annak szellemét is.

Az új tantervet kísérő miniszteri rendelet kiemeli, hogy mindinkább szaporodik azon szülők száma, akik tehetséges gyermekeiknek a népiskolánál magasabb, első sorban gyakorlati irányú ismereteket akarnak nyújtani. A szülők ezen természetes óhaja a Mittelschulét az utóbbi években igen jelentős fejlődésnek indította. Lényegesen előmozdította ezt a fejlődést az az intézkedés, amely a hatosztályú polgári iskola végbizonyságya előtt megnyitja a magasabb tisztviselői állásokat is. Ennek megfelelően a hatosztályú polgári iskola feladata a tanulót produktív hivatásra nevelni és így tanítását a gyakorlati élettel állandó kapcsolatban tartani. Gondoskodnia kell

<sup>1</sup> *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule.* Weidmannsche Verlagbuchhandlung. Berlin 1938. Lásd folyóiratunk VII. évf. 85. lap.

*Erziehung und Unterricht in der Volksschule.* Zentralverlag der NSDAP. Berlin 1939. Lásd folyóiratunk jelen évfolyamát. 163. lap.

*Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Mittelschule.* Zentralverlag der NSDAP, Franz Eher Nachf. Berlin 1939.

az emelkedettebb mezőgazdasági, kereskedelmi, ipari, technikai, továbbá a háztartási, ápolói és szociális női hivatások, nemkülönben mindazon hivatalnoki és honvédelmi állások utánpótlásáról, amelyeknél nem kívánnak főiskolai előtanulmányokat.

A Mittelschulénak ezenkívül sajátos nevelői céljai is vannak. Az osztályokat olyan életformákká kell kialakítani, amelyek a tanulóban a közösség iránti érzéket fejlesztik. Ezt szolgálják az iskolai ünnepélyek, a kirándulások, a több hetes falusi munka, amit a tanulók a falusi iskolaotthonban végeznek. Ez a munka elvonja a tanítást a tanmenet és órarend köztöttségétől, szoros kapcsolatba hozza az iskolát a néppel és annak munkájával és így a közösségsszellem fejlesztésére különösen alkalmas.

A Mittelschule kijelölt feladatának megfelelően alakult az új tanterv. A tanítandó tantárgyakat, azok anyagát és terjedelmét is az iskola feladata szabja meg. Ezért a tanterv fontos szerepet juttat nemcsak az anyanyelvnek, hanem az élő idegen nyelveknek is. Tág teret nyújt a mennyiségtani és természettudományi tárgyaknak, a technikai munkálatok, valamint a háztartási tárgyaknak is. A tananyag felsorolásánál nem törekszik hézagtalanságra és elkerüli az élettől távolos rendszereket is. Jellegzetes az iskola munkájára a mai idők értékelése. A jelen nagy eseményeit és megismeréseit mindenütt besorozza a tanmenetszerű oktatásba, anélkül azonban, hogy ezáltal az oktatás nyugtalanító alkalmi oktatássá (Gelegenheitsunterricht) alakuljon.

A tantervhez kiadott utasítás szerint a tanítást minden alkalommal megfelelő gazdasági szemlélet hasson át. Olyan társadalmat kell nevelni, amely a javakat értékelni tudja. Ezért lelkiismeretességre, alaposságra, rendszerezettségre, tisztaságra, takarékosagra kell nevelni az ifjúságot. Meg kell őket szoktatni, hogy a rájuk bízott legkisebb munkát is a tőlük telhető legnagyobb gondossággal végezzék el. Innét nyeri a Mittelschule tanítási módszerének legjellegzetesebb törvényét: következetesen és tudatosan halad kijelölt célja felé, nem tűr sehol időpazarlást, mellékvágányra való tévedés vagy meddő fejtegetések által.

Az iskolai munka tervszerű előkészítése és kiegészítése végett a tanulóktól házi munkát is kell követelni. Ezt azonban a szükséges mértékre kell korlátozni és gondosan kell ellenőrizni. Írásbeli munkát — úgy házit, mint iskolait — megfelelő számban kell elkészíttetni. Az írásbeli feladatok megválogatásánál is első sorban a gyakorlati élet követelményei legyenek irányadók. A hatodik osztályban minden tanuló, kijelölt tételtől, nagyobb terjedelmű házi dogozatot készít. A tétel megválasztásánál a tanuló tervezett életpályáját figyelembe kell venni.

A leánynevelés a Mittelschulét sajátos feladatok elé állítja. Köteleességtudó német nőket kell nevelnie, akik mint anyák és háziasszonyok, vagy a női hivatások szolgálatában minden tekintetben megállhatják helyüket. Ez a feladat a valóságot figyelembe vevő tanítás eljárást követel, amely kizár minden olyan tanítást, amely csak az emlékezetet terheli meg. A felső osztályokban szerepelnek a női hivatás szolgálatában álló köteles tantárgyak: a háztartástan, női kézimunka, kertészet, egészségügy, ennek keretében a

csecsemőápolás, gyermeknevelés. Az iskolának gondoskodnia kell megfelelő gyakorlatokról az iskolakertben, bölcsődében, gyermekkertben.

A Mittelschule tanítványaival szemben magas követelményekkel lép fel, ezeknek csak a közepesnél magasabb képességgel rendelkező gyermek felelhet meg. Az Utasítás szerint a követelményeknek teljes mértékben meg nem felelő tanulók, lehetőleg korán eltávolítandók az iskolából. Viszont az iskola vezetőjének mindent el kell követnie, hogy a követelményeknek megfelelő tanulók, az iskola teljes befejezése előtt el ne hagyják az iskolát.

*Az óratervek.* A Mittelschule a népiskola IV. osztálya fölé épült hatosztályú iskola. Kötelező idegen nyelv az I. osztálytól az angol nyelv. Tanítanak a III. osztálytól kezdve egy második idegen nyelvet is, ez azonban nem kötelező. Van egy négyosztályú Mittelschule is az *Aufbauzug*, ez a népiskola VI. osztálya fölé épült és a Rendes Mittelschule III–VI. osztályait foglalja magában. Nem kötelező tantárgy a gyors- és gépírás is.

*A fiúiskola óraterve:*

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Összesen
	o s z t á l y						
Testnevelés	5	5	5	5	5	5	30
Német nyelv	5	5	5	5	5	5	30
Történelem	1	2	2	2	3	3	13
Földrajz	2	2	2	2	2	2	12
Zene	2	2	2	2	1	1	10
Életismeret, kertészet	2	2	2	2	3–4	3–5	14–17
Természettan	—	—	2	2	2–4	2–4	8–12
Számтан és mértan	4	4	5	5	4–5	4–5	26–28
Rajz és kézimunka	3	3	3	2–4	2–4	2–4	15–21
Angol nyelv	6	6	4	4	4	3–4	27–28
Második idegen nyelv	—	—	4	3	3–4	3–4	13–15
Gyors- és gépírás	—	—	—	2	2	2	6
Hittan	2	2	2	1	1	1	9

*A leányiskola óraterve:*

Testnevelés	5	5	5	5	4	3	27
Német nyelv	5	5	5	5	4	4	28
Történet	1	2	2	2	2	2	11
Földrajz	2	2	2	2	2	2	12
Zene	2	2	2	2	1–2	1–2	10–12
Életismeret, kertészet	2	2	2	2	3–4	3–4	14–16
Természettan, háztartást.	—	—	—	2	4–5	5–6	11–13
Rajz és kézimunka	4	4	4	4	3–4	3–4	22–24
Számтан és mértan	4	4	4	4	3–4	3–4	22–24
Angol nyelv	5	5	5	4	3–4	3–4	25–27
Második idegen nyelv	—	—	4	3–4	3–4	3–4	13–16
Gyors- és gépírás	—	—	—	2	2	2	6
Hittan	2	2	2	1	1	1	9

Hogy a tanulók túlterhelését megakadályozzák, a tanterv a megengedhető legmagasabb heti óraszámot is meghatározza. A fiúknál az osztályok sorrendjében 32, 33, 36, 36, 36, 36. A leányoknál 32, 33, 35, 35, 36, 36.

Azók a tanulók, akik a második idegen nyelvet is tanulják heti 2 óra alól fölmenthetők, olyan tantárgyaknál, amelyekben előmenetelük ezáltal nincs veszélyeztetve.

Akik a második idegen nyelvet nem tanulják, azokra vagy a gyors- és gépirás, vagy a fölemelt rajz és kézimunka órák kötelezők.

A tanítási órák 45 percesek.

Egyes tantárgyaknál egy legalacsonyabb és egy legmagasabb óraszám van megadva. Ez lehetővé teszi, hogy az iskola hatályosan tekintettel lehessen a helyi szükségletekre. Aszerint amint a tanuló jövő élethivatása a kereskedelem, ipar vagy inkább a mezőgazdaság felé terelődik, a tanterv a legkülönbözőbb helyi óratervet teszi lehetővé.

Az olyan helyeken, ahol a Mittelschule az egyetlen középfokú iskola a III. és IV. osztályokban a latin nyelv is tanítható azon kiválsóan tehetséges tanulóknak, akik később a középiskolában akarják folytatni tanulmányait. Ezek a tanulók a második idegen nyelvet nem tanulhatják.

A kézimunkaoktatásban egy csoportban 20-nál, a háztartástannál 18-nál több tanuló nem vehet részt.

*A tananyag elosztása. Testnevelés* anyagát külön rendelet szabályozza.

*Német nyelv.* Az Utasítás szerint a Mittelschule minden tanítása az anyanyelvnevelés szolgálatában áll. Feladata, a tanulót képesíteni, hogy gondolatait, élményeit, megfigyeléseit tiszta, kifejező és folyékony élőszóval, vagy megfelelő formában tiszta, szép és helyes írással közölni tudja.

A kijelölt gyakorlati célnak megfelelően az anyagot a tanterv három csoportba tagozza: a) olvasmányok, b) beszédre és írásra való nevelés, c) nyelvismeret (Sprachkunde). Az Utasítás azonban megjegyzi, hogy ez a tagozás csak a jobb áttekinthetőség kedvéért történt, maga a tanítás nem tagozódik, hanem egységes.

a) *Olvasmányok* úgy választanak össze, hogy az ifjúság megérezze a múlt és jelen összhangját. A kiválasztott irodalom minden korszakot képvisel, de különös tekintettel van a mai napok irodalmára. A tanterv két csoportban részletesen felsorolja a kötelező olvasmányokat és az olvasó könyvek olvasmányait, amihez az Utasítás szerint az olvasókönyveknek még tartalmazniuk kell elbeszéléseket és költeményeket a világháborúból és a nemzeti szocialista harcokból. Az Utasítás szerint a tanterv felsorolása csak kiválasztott példakul szolgáljanak.

Az A) csoport a kötelező olvasmányokat tartalmazza: Grimm mesék és mondák. — Hebel „Schatzkästlein“-jából részletek. — Válogatott német közmondások. — Kiválogatott darabok Stifter, Hauff, Riehl munkáiból. — Izlandi történetek. — Válogatott darabok az Edda dalokból. — A Beowulf eposz. — A Hildebrand-dal. — Válogatott darabok Bismarck és Moltke leveleiből. — Részletek a régi haretéri szolgálatból. — Részletek a nemzeti szocialista vezetők felhívásaiból, beszédeiből és írásaiból.



A B) csoportban a tanterv felsorolja az olvasmány anyagot az egyes osztályokra elosztva.

I. osztály: Hauff. Rübezahl mondák. Reinike Fuchs.

II. osztály: Dietrich von Bern. Grimm német mondák. Till Eulenspiegel. Münchhausen utazásai és kalandjai.

III. osztály: A Nibelung és Gudrun mondák. Hans Sachs. Schmitthenner Stifter, Löns, Rosegger, Ebner-Eschenbach elbeszélései.

IV. osztály: Schiller: Wilhelm Tell. Fock, Raabe, Riehl, Strom, Gottlieb, Fontane, Ponten, Blunk műveiből válogatott darabok.

V. osztály: Schiller: Wallensteins Lager. Grillparzer: Der arme Spielmann. Storm: Der Schimmelreiter, Sohnrey, Uhland, Mörike, Lillencron, Lersch. Beumelburg, Carossa, Gillhof, Rothacker, H. Mancel és más jelenkori költők műveiből válogatott darabok.

VI. osztály: Lessing: Minna von Barnhelm. Parzival. Goethe: Götz von Berlichingen. Wagner: Die Meistersänger. Grillparzer: König Ottokars Glück und Ende. Kleist: Michael Kohlhaas. Válogatott darabok Isolda Kurz, Dröste-Hülshoff, Eberhard Wolfgang Müller, Gerhard Schumann, és más jelenkori költők műveiből.

Gondosan kiválasztott költeményeket és prózarészleteket könyv nélkül meg kell tanulni és folytonos ismétléssel meg kell rögzíteni. Közben ki kell térni az írók és költők életére, munkásságuk jelentőségére. Így a tanulók betekintést nyernek az egyes irodalmi korszakokra, anélkül, hogy rendszeres irodalomtörténetet tanulnának.

b) *Beszédre és írásra való neveléshez* adott utasítások a Mittelschule gyakorlati feladatának felelnek meg. A tanulók jövő hivatásukra való tekintettel minden tantárgy tanítójának arra kell törekedni, hogy a tanulók élményeiket, megfigyeléseiket, gondolataikat összefüggően, érhetően, általánosan elismert helyes németséggel elmondani tudják. Szabad tanítási beszélgetés, kifejező- és szókincsgyakorlat, költemények szép felolvasása és elmondása, prózai részleteknek előadása, fesztelen beszélgetés, azok az eszközök, amelyek a helyes, szép beszéd elsajátításához vezetnek.

Gondot kell fordítani a tanulók időre határolt szabad előadására, amire a tanulót már az első osztálytól kezdve kell szoktatni. A VI. osztályos tanulók az osztály előtt valamely tárgyról szabad előadást tartanak, amikor följegyzett vezérszavakat vagy rövid tervezetet is használhatnak.

A helyes beszédre való nevelés megteremti egyúttal a feltételeket az írásbeli nyelvalkításhoz is. Az írásra való nevelés eszközei: a tollbamondás és a fogalmazás. A tollbamondás a helyesírásra nevel. A fogalmazásnál a tanuló bizonyos fokú önállósággal ad számot élményekről, megfigyelésekről, benyomásokról és pedig elbeszélés, jelentés, leírás, ábrázolás vagy elmélkedés formájában. Az első két osztályban az elbeszélés a fogalmazás alapformája. A II–V. osztályban a tárgyas jelentés, leírás és ábrázolás. A fogalmazás magasabb foka az elmélkedés a VI. osztály anyaga.

A tanterv részletezi az egyes osztályok anyagát:

I. osztály: Saját élmény elbeszélése. Megfigyelésről vagy olvasmányról szóló egyszerű jelentés. Kifejezési és szókincsgyakorlatok. Az ige mint

az állító mondat alappillére. Nagy- és kisbetűírás. 20 tollbamondás. 12 fogalmazás.

II. osztály: Embereken és állatokon tett megfigyelések előadása. Rövid párbeszédek. Olvasmányok átalakítása. Egyszerű levelek. Szókinés gyakorlatok. Gyakorlatok megfelelő kifejezések alkalmazására. Helyesírási gyakorlatok. 15 tollbamondás. 12. fogalmazás.

III. osztály: Jelentés és elbeszélés. Gyakorlatok találó, jelző alkalmazására. Idegen szavak pótlása. Helyesírási gyakorlatok gyakran elkövetett hibák javítására. Írásjelek alkalmazása az összetett mondatban. 15 tollbamondás. 12 fogalmazás.

IV. osztály: Elbeszélés, jelentés és leírás. Szókinésgyakorlatok a helyes kifejezés biztos megtalálására. 12 tollbamondás. 10. fogalmazás.

V. osztály: Különböző tárgykörből vett anyag ábrázolása. A mindennapi olvasmányanyagból vett példák a jó és a fogyatékos nyelvalakulásra. Állandó kifejezési gyakorlatok. A mindennapi élet tárgyi iratai. 12 tollbamondás. 10 fogalmazás.

VI. osztály: Egyszerű, ismeretlen olvasmány felolvasása. A fogalmazvány felépítésének alaptörvényei. Néhány példa az elmélkedő fogalmazásra. Szabad előadás, vezérszavak, vagy rövid gondolatmenet használatával és anélkül. Beadványok és üzleti fogalmazványok. Tollbamondás szükség szerint. 9 fogalmazás.

c) *Nyelvismeret (Sprachkunde)*. A német nyelv történelmivé vált formái fölötti szemlélődés. Megismerteti bizonyos határokon belül a nyelvben rejlő faji és népi sajátosságokat. Nyelvtani szabályok segítik a cél elérését. anélkül azonban, hogy ezeket szószerint betanulni kellene. Nyelvtani viszonyok tisztázásához az idegen nyelv tanítása is hathatósan hozzájárulhat. Az eltérő formák kiemelése hozzájárul a nyelvérzék fejlesztéséhez.

Az anyagelosztás a következő:

I. osztály: Az egyszerű bővített mondat. A szófajok, részletesen az ige. A cselekvő alak mint az eleven nyelvalakítás kifejező módja. A parancsoló alak. Viszonyszók. A szóképzés egyszerű formái.

II. osztály: Összevont mondat. A legegyszerűbb összetett mondat. A jelző és körülményhatározó. Ragozás. A segédige. A szóképzés egyszerű alakjai.

III. osztály: Mellérendelt és alárendelt mondat szerkezet. A kötőszó. A szófajok összefoglalása. A szóképzés nehezebb formái. A szó- és mondat tan összefoglalása. Hazai tájszólások. Szócsaládok.

V. osztály: A mondat tan befejező összefoglalása. Üzleti stílus. Ujsághirdetés.

VI. osztály: A német nyelv jellemző sajátosságai összehasonlítva az idegen nyelvekkel. A német nyelv kifejezésbeli gazdagsága. A legfontosabb német tájszólások. A német nyelv fejlődése. A német nyelvalakítók méltatása.

*Történelem.* A tanítás célja, hogy a tanuló megismerje a német nép viszontagságos és nehézsorsú keletkezését, küzdelmét a birodalom kialakításáért, időnkénti eredményeit és jelen feladatait. Végeredményben a politikus

német ember nevelése, akinek át kell éreznie a kötelezettséget, hogy a nép és a birodalom fennmaradásáért bármilyen áldozatra készen kell lennie.

Az I. osztály történettanítása a német nyelvhez kapcsolódik és csak történeti elbeszélések olvastatásával foglalkozik. Az elbeszélések hősei a jelenkor nagy és népszerű vezérei.

A II. osztályban képek a kő- és bronzkorszakból, Az indogermán vándorlások. A germánok harca Rómával. Franciaország. Nagy Károly.

A III. osztályban az első német birodalom megalapításától 1648-ig. A német társadalom a középkorban: paraszt, polgár, lovag. Szövetkezeti formák: céhek, szolgálati és hűbérjogok. Német művészet a középkorban.

A IV. osztályban a habsburgi monarchia és a brandenburgi porosz állam fejlődése, a nép és birodalom alakulása 1851-ig. Külföldi országok története, amennyiben erősebben befolyásolták a német történetet.

Az V. osztályban a második és harmadik birodalom fejlődése a jelenkorig.

A VI. osztályban a német történelem a kőkorszaktól a mai napig.

A történettanítás legfontosabb munkaeszköze a tartalmas, szemléletes, eleven és megkapó előadás. Az érzelmi hatásokon túl a tanuló gondolkodását és helyes ítélkezését is fejleszteni kell. A tanító vezetése mellett a tanuló történelmi tényeket összehasonlít, következtetéseket von le és okokat kutat. A tanuló öntevékenységet főként az V és VI osztályban kell igénybe venni, történelmi források olvastatásával, ezekről tartott tanulói előadásokkal, rajzokkal, gyűjteményekkel.

Az Utasítás szerint a legfontosabb korlátozott anyagot, valamint a legfontosabb évszámokat tudni kell, állandó ismétléssel gondoskodni kell arról, hogy az egyszer megtanult anyag mindenkor felhasználható legyen.

**Földrajz.** A földrajztanítás célja a szűkebb otthon, valamint a hazai iránti szeretet elmélyítése; a tanulót töltse el büszkeséggel az atyák teljesítménye, amellyel a természeti adottságokkal való évszázados küzdelemmel, a német életérnek mai kultúrjelleget megadta; a külföldi országok ismertetésénél ismerje meg, hogy a németiség a föld minden részén a kultúra terjesztőjeként jelent meg; a feladatok teljesítésének keretében a tanulóknak részletesen meg kell tanulnia hazájának földrajzát, meg kell ismernie Európát és a többi földrészt, a legfontosabbat a föld alakulásáról, a levegőburokról és a föld helyzetéről a világmindenségben; biztos tájékozódást kell szereznie a térképen.

A tanítás központjában minden osztályban Németország áll. Európa és a többi földrész földrajzából főként olyan országokat tanítanak, amelyek földrajzi törvényszerűségei nyeresére alkalmasak, vagy pedig politikai és gazdasági viszonylatban Németország szempontjából fontosak. A gyarmatok, valamint Északamerika ismertetésénél ki kell emelni német katonák, kereskedők és gyarmatosítók érdemeit.

Tiszta földrajzi fogalmak és elképzelések szerzésében a tanulók cselekvő tevékenységét is igénybe kell venni. Fontos eszköze ennek a tanuló munkanaplója, ahova bevezeti földrajzi megfigyeléseit jelentés formájában, továbbá egyéb önálló munkájának eredményeit: vázlatokat, rajzokat, táblá-

zatokat, grafikonokat, gyűjtött képeket stb. A homokasztal és az ifjúsági könyvtár is jó szolgálatot tehet. A VI. osztályos tanulónak tudni kell térkép és kompasz segítségével kirándulást önállóan elvezetni és használható terepvázlatot készíteni.

Az anyagelosztás a következő:

I. osztály: A népiskola IV. osztályának szülőföldismertetéséhez kapcsolva Délnémetország, belefoglalva az Ostmark, Cseh- és Morvaország. Térképolvasás (1:100.000). A nap és hold napi mozgása.

II. osztály: Németország többi része. Az Alpok. A Duna. További csillagászati megfigyelések. Időjárás megfigyelése. Térképolvasás.

III. osztály: A keleti- és földrajzi tenger térsége. A Balkán. Kelet-európa. Időjárás. Csillagászati megfigyelések. A földgömb.

IV. osztály: A többi földrész. A világtengerek és a Sarkvidék. A földgömb és a világtérkép. A föld mint égitest. A föld mozgása. A hold.

V. osztály: A szülőföld és kerületének mélyebb megfigyelése földtörténelmi, kulturális és gazdasági adottságai és feladatai. Német tájak beható ismertetése. A német életkép. A külföldi németiség. A csillagos ég. Az évszakok keletkezése. Naptár. Hold és napfogyatkozás. Az 1:25.000-es hazai térképek. Gyakorlatok az 1:100.000-es térképen. Védőföldrajzi terepleírások.

VI. osztály: A német tér földtörténelmi sorsa. A német nép faji története. A német tér veszélyzónái és szegénysége. Nép tér nélkül. A gyarmatok kérdése. Az angol és francia gyarmatbirodalom. Az Amerikai Egyesült Államok világhelyzete. Az olasz imperium. A japán hatalom. Az önfenntartásért folyó harc. Kirándulások térkép, vázlat és kompasz segítségével.

*Zene.* A nemzeti tárgyak között szerepel, mert a tanítás középpontjában a német néppal áll, ez pedig a német néplelek legbensőbb kifejezője. A fiúk első sorban harcos katonadalokat, a munkás ember dalait, míg a lányok gyermek, bölcső, tánc és szerelmes dalokat tanulnak. A mozgás dalainak minden osztályban kellő helyet kell biztosítani.

Az Utasítás szerint a zenetanítás csak akkor érheti el a teljes mértékben kitűzött feladatát, ha nem szerepel mint különálló, a többi tantárgytól teljesen elszigetelt tanítás. Az éneket tartós kapcsolatba kell hozni a német és idegen nyelv tanításával, a történettel, hittannal, testneveléssel, iskolai ünnepélyekkel. A közösen énekelt dal, előnyösen befolyásolja a gyakorlati munkát végeztető tárgyakat is.

A hangjegyeket kezdettől tanítják. Az Utasítás hangsúlyozza, hogy könnyű zenének hangoztatás után való lejegyzése, hangtálalási gyakorlatok, hangjegyről való éneklés hasznos segédeszközök, de nem lehetnek öncélok. Elhibáznak értelmüket, ha tisztán formális tudásért, az éneklés örömét megrogtanák. A II—VI. osztálybeli, arra alkalmas tanulóiból énekkart kell összeállítani, de az énekkar ne szorítsa ki, az egész iskola közös éneklését. A zenei nevelés eredményének megítélésénél nem az énekkar teljesítménye legyen a mértékadó, hanem milyen hatással nyilvánul meg az egész iskola közös éneklése ünnepélyek és más különleges alkalmakkor.

A tanterv egyébként igen részletesen sorolja fel úgy az elméleti, mint a gyakorlati anyagot.

I. osztály: Egyszerű újabb népdalok, mozgásdalok, kánonok. Túlnyomóan egyhangú ének. A beszéd- és énekhang formálása. A kemény C és F hangsor. Ritmikus gyakorlatok. Egyszerű hangírás hallás után.

II. osztály: További dalok kétszólamban is. Egyszerű műdalok zongorakísérettel. Kisebb darabok Bach, Mozart, Schumanntól. A nagy mesterek élete. A hangterjedelem, a hang könnyedségének és biztonságának gondos fejlesztése. A kemény G és B hangsor. Hangtalálási gyakorlatok.

III. osztály: Dalok a német népdalok virágzó korszakából. Könnyű balladák és más műdalok. Könnyen érthető darabok Schubert, Schumann, Händel, Bach és a jelen mesterek műveiből. A mesterek élete. A kemény hangsorok három előjelig. A lágy hangsorok.

IV. osztály: Gondosan kiválasztott dalok a romantikus és szabadság-költőkből. Dalok Loewe, Schubert, Bach, Händel, Haydn és Mozarttól. A mesterek élete. Biztonság a leghasználatosabb kemény hangsorokban. Ütemezés.

V. osztály: Régebbi népdalok. Műdalok bécsi klasszikusoktól. Egy egyszerű szonáta Haydntól vagy Mozarttól és Beethovenától. Egy könnyű operából részletek. A nagy mesterek élete. Az emberi hangszerv és annak egészsége. A leghasználatosabb zenekari hangszerek ismertetése.

VI. osztály: A legszebb népdalok, az eddig tanultak ismétlésével. A szimfónia és az opera. A zene mint faji és népi lényeg kifejezője. A zene újabb irodalma. Az egészséges, természetesen fejlett női és férfi hang ápolása.

*Bestimmungen über Erziehung und Unterricht  
in der Mittelschule.*

**2. A romániában maradt németek iskolái** A megkisebbedett Románia területén élő németek számát 650.000-re becsülik. A nagy szám mellett figyelembe véve a Németbirodalom befolyását, Románia igyekszik a német kisebbség helyzetét rendezni. Eszerint a német kisebbség a teljes egyenjóság alapján áll. Ilyen alapon intézkedtek a német iskolákra vonatkozólag is. A fontosabb intézkedések a következők:

a) A román nyelv tanítása a német elemi iskolákban a harmadik osztályban kezdődik és heti 2 óra beszéd- és értelemgyakorlatra korlátozódik.

b) A román történelmet és földrajzot német nyelven tanítják.

c) A középiskolák alsó négy osztályában nem tanítják a francia nyelvet.

d) Az iskolatörvény általános keretei között a németiség maga készíti el a német iskolák tantervét.

e) Az érettségi vizsgálat német nyelven és német bizottság előtt történik.

f) A Németbirodalomban kibocsátott doktori oklevelek külön vizsga és illeték nélkül érvényesek. Azokat a főiskolai hallgatókat, akik a Németbirodalomban tanultak, minden nehézség nélkül fölveszik a román főiskolákra.

g) Felekezeti tanerők képesítő vizsgájukat külön bizottság előtt teszik le, amelynek tagjai sorában két német nyelvű tanár is helyett foglal. A jelöltek kisegítéseken a német nyelvet is használhatják.

Mindez — mint a német lapok írják — az első lépés a németeknek iskolai önkormányzatuk felé.

Szenes Adolf.

## LAPSZEMLE.

A **Nevelésügyi Szemle** 1940. nov.—dec. számában Krammer Jenő a szerkesztő által beállított „A visszatértek lelkivilága” gyűjtőcímet alatt „A felvidékiek” élményvilágát és lelki alkatát ismerteti. Azt vizsgálja, van-e egységes felvidéki szellem, s mi ennek a jellemzője. Az elmúlt megszállás ideje három részre tagolható. Az elsőben, 1925-ig, a váratlan sorsfordulat megdöbbenést kelt és elzárkózásban, néma tiltakozásban telik el. A második korszakban, mely mintegy 1932-ig tart, a megszállás alatt felnövekedett ifjúság tágabb látókörrrel lép fel. Kisebbségi sorsában jobban véli látni saját nemzete és az uralkodó nemzet jó oldalait és hibáit. Az a gondolat ébred fel benne, hogy éppen ő hivatott a dunavölgyi, illetve kelet európai összefogás megalapozására. Különböző világnézeti csoportosulások alakulnak ki, míg a pártpolitika hidegen hagyja. A harmadik időszakban ráébrednek a valóságra, hogy az államhatalom gyöngíteni, megsemmisíteni törekszik a magyarságot. Nem lényeges többé a világszemlélet, csak az, hogy minden magyar részt vegyen a védekező munkában. Bár ez még csak kialakulóban volt, mégis ennek a célnak érdekében voltak a lelkek beállítva. Amint a visszatérés megtörtént, megszűnt a cél és feleslegessé vált az ezen irányba feszülő erő. Nem csoda, ha a felvidéki szellem nem hozott olyan erőfelfrissítést, mint amilyent sokan vártak tőle. Ez akadályozta az összehangolódást is, amire pedig szükség van. A nevelőknek van ebben fontos szerepük, akik maguk is háromféle időszakból kerültek ki. A harmadik időszakból kikerült tanárok együtt éreztek és titokban együtt munkálkodtak tanítványaikkal. De hiába, be kellett látni, hogy még így is pusztul a magyarság. Nem lehetett más mentség, mint visszatérni a magyarság kebelébe. A felszabadulás leginkább az volt a nevelők számára. A visszatért nevelők ridegséget, túlhivatalos légkört éreznek, de ennek oka az, hogy az iskolák adminisztrációjából ki voltak zárva azelőtt. A hazajött nevelők szeretik a gyakorlati célt, az élettel való szoros kapcsolatot.

Kemény Gábor „Csokonai” életét, értékét ismerteti a „Régiek mai szemmel” főcím alatt. Visy József dr. tanulmánya „A latin nyelv és stílus a néplélek tükrében.” A nyelvi kategóriák átértékelése feltétele a formai képzés eredményességének. A nyelv szerkezete, kifejezési formái jellemzik az illető nyelvet használó népet. „A latin nyelv felépítése a katonás fegyelmet, továbbá a jogi és retorikai tömör rövideket hordozza grammatikai alkatán.” Rendkívül gazdag és alapos példákkal támasztja alá megállapításait, amelyek tanítására és megértésére kitűnő útmutatásokkal szolgál. Tanítási eljárásában nagy súlyt fektet a tanulók öntevékenységre.

Banner Benedek dr. az állami leányközépiskolák adatait dolgozta fel sokoldalú statisztikai összeállításban.

Dr. Berg Pál tanulmányának címe: „*Pedagógia és politika.*” Azt szoktuk mondani, hogy a politika nem való az iskolába. Ez igaz az egyéni érdekek, vagy a pártok politikájára vonatkozólag. A nemesebb értelemben vett politika, mint az államvezetés és állampolgári kötelességek ismerete nevelési feladat. Azonkívül a politika és pedagógia szerves összefüggésben állnak, mert az utóbbi változik országok és korszakok szerint, amint a politika változó. Az iskola azok neveléséről is tartozik gondoskodni, akik a közösség politikáját fogják irányítani. A monarchikus államformában fontos a valóságosság, a feltétlen tekintélytisztelet, iskolai módszerében ennek megfelelően engedelmességre, kötelességteljesítésre és fegyelemre való nevelés, bírálás nélküli emlézés. Ilyen uralmi rendszernél igen gyakori eset, hogy az uralkodó elszakad a nemzettől és olyan reformokat erőszakol, mely a nép lelkületének nem felel meg. Oligarchikus államforma tulajdonképpen a legtöbb monarchikusnak nevezett államforma is. Ennek felfogása szerint az emberek születésüktől fogva feloszlanak vezetőkre és vezetettekre, urakra és szolgákra. Miután a születés, származás a döntő, a nevelést leértékeli, hiszen a tehetség úgy is kitör. Ennek megfelelően vannak iskolái a tömeg és vannak a kiválasztott kevesek számára. A tömegnek való iskolákban az ismeretközlés tekintélyen alapszik és passzív befogadáson. A másikban megvan az akadémikus szabadság. Hibái ennek a nevelési rendszernek, hogy csak a kiváltságos osztálynak ad magasabb műveltséget, az apák érdeméből jutnak ehhez a neveléshez és nevelésadta fölényüket éppen arra használják, hogy a szociális terhektől szabaduljanak. A sokak uralmának rendszerében nincs uralkodó osztály, a közösség minden tagja résztvehet a politika irányításban, ha tehetsége van. Alapgondolata az emberek egyenlősége és az egyén magasra értékelése. Egyforma nevelést ez a rendszer sem adhat, mert az emberek képességei különbözőek, csak egyforma nevelési lehetőséget. A vezetőket az összes társadalmi osztályokból válogatják ki. Az így kivált réteg szoros kapcsolatban van a néppel, megérti a tömeget, melyből származott. Az egyéni tulajdonságokat e rendszerben ki kell fejleszteni, a tanterveknek tehát mindenre és mindenkire gondolniok kell. A tanulási kedvet, ítélőképességet, önállóságot és sokoldalúságot kell a módszerben kifejleszteni. A tanuló a maga munkájával jusson el eredményekhez. A tanulókat igyekszik képességeik szerint csoportosítani és megszünteti az abszolút osztályzatokat. Ez a túlzott individualizmus azzal a veszéllyel jár, hogy a gyermek érzi majd magát a legfontosabb, zabolázhatatlan teremtesnek. A magyar viszonyok ma polychikus, azaz a sokak uralmán alapuló rendszer, de magán hordja a megelőző oligarchikus rendszer hátráltató maradványainak jellegét. Minden tehetséges tanuló bekerülhet bármely iskolába, ha szülője az ösztöndíjak és tandíjmentességek mellett is fenmaradó kiadásokat fedezni tudja. A különböző iskolákat mereven elválasztja egymástól. Ezen igyekezett segíteni az egységes középiskola. Hiba még a hagyományos középiskola túlértékelése. Ez okozza, hogy szakiskoláktól elvon sok ott használható elemet. Az elemi-

ben és a polgáriban fejlődött ki legjobban a tanítási módszer, míg az egyetemen legtöbbször a felolvasásnál rekedt meg. Túl sok a tisztán „elmeképző” anyag, holott a formális célt hasznos ismeretekkel is el lehetne érni. A nevelő-nemzedékre mind e hibák kiküszöbölése körül fontos feladatok várnak, tisztázni kell magában a nemzeti politika pedagógiai értékeit.

Nagy József módszeres értekezleten elhangzott előadása: „*Magyar nyelvvédelem a középiskolában.*” Ez a kérdés más államokat is erősen foglalkoztat, a maguk nyelvének tisztasága őrizetében. Legfontosabb a tanároknak, még pedig minden szaktanárnak, példaadása. Ismerteti az egyes iskoláknak azt a munkáját, miképpen vonják be a tanulókat az aktív nyelvvédelem és nyelvtisztogató munkájába, s még eddig talán meg nem valósított ilyen lehetőségekre mutat rá.

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós az *egyke-gyermek iskolai helyzetével* foglalkozik. A tanulók nagyobb része egyke, vagy egytestvéres. Az egyke lelki rajzát tárja azután elének.

Dr. Evva Gabriella a *középiskolai leánytanulók túlterheléséről* szól. Megállapítja, hogy a sokat hangoztatott túlterhelés nem egyedül az iskolai követelmények eredménye, hanem része van abban a családi nevelésnek is. A szülői hiúság csodagyereket akar korán nevelni a leánykából, amivel idegeit megrontja, munkára alkalmatlanná teszi. Része van az iskolának is a továbbhaladás lehetetlenné tételében, amikor az elemek kellő tudása nélkül engedí tovább a következő osztályba a gyermeket.

Dr. Lőrincz Jenő cikkének címe: „*Kötéljesedő középiskola, megszínésedett tanárság.*” A szegedi egyetem világhírű rektora 1940. november 11-iki megnyitóján elhangzott beszédében mutatott rá a középiskola kevés eredményére. A cikkíró elismeri, hogy vannak hibák, ezeknek azonban nem mindig a tanár az oka. Mert igen sok tanár van, aki valóban nevelő. De itt van mindjárt egy eredendő hibaforrás: nincs biztosítva rendkívül fontos hivatásához a teljes függetlenség, a nyugodt mindennap. Az iskola többet nyújt, mint a látszat mutatja, de sajnos, a külső hatások csakhamar lerontják az iskola nevelő munkáját. A középiskola a valóban szigorú szelekciót még ma sem oldhatta meg. A zsúfolt tanítási anyagba pedig a tanárságnak kevés beleszólása van. Azokat, akiket a rektor kiváló egyetemi hallgatónak minősített, szintén abból a középiskolából kerültek ki, mint az értékteleneknek minősítettek. Szükségeseznek tartja, hogy jelentős emberek véleményüket hallassák, ez a középiskolának, ha a bajok forrásait keressük, hasznára fog válni.

A könyvismertetések között Somogyi József: A faj c. könyvéről olvassunk tárgyilagos és elismerő bírálatot. Dr. Nagy Géza pedig a szegedi főgimnáziumok és polgári iskolák évkönyveinek statisztikai adataiból készített egybevetést.

**Nevelés** cím alatt új köntösben, mint a Budapesti Tanítótestület hivatalos lapja jelent meg a Pedagógiai Szeminárium első száma. Lenkei István szerkesztésében. Ez a szeptemberben megjelent első szám a számkör-



bővítés egyes fokozatait mutatja be a népiskola I–IV. osztályaiban, tanítási tervek alakjában.

A 2. számban Jankovits Miklós dr. ismerteti *Fináczy Ernő* kiváló pedagógusunknak életét, műveit és méltatja meleg hangon tanári működését és hatását. 30 éves tanári munkája és főképen neveléstörténeti munkái *Fináczy* nevét halhatatlanná tették.

Kerekes István: „*Az ipar és a tanoncoktatás*“ cím alatt mutat rá a kérdés sok nehézségére és problémájára. Megállapítja, hogy bár a mult-hoz képest nagy haladás van, még mindig vannak megoldandó kérdések, hogy az ipari munkásság, a magyar kisiparos a fokozott nemzetgazdasági igényeknek meg tudjon felelni.

Bernáth István dr. „*A kriminálpedagógia jövő feladatairól*“ tájékoztatja a nevelőket. A fogyatékos gyermekek azon csoportjával foglalkozik, amelyet erkölcsi fogyatékosok jelzővel ismerünk, az elhagyott, erkölcsi veszélyeknek kitett és az erkölcsi züllés útjára tévedt gyermekek és fiatal-korúak csoportjával. A gyermekvédelem inkább testi védelmet jelent ma, pedig a lelkiekkel is törődni kell, hogy a napjainkban elszaporodott bűncselekményeknek gátat vessünk. A bajnak két forrása van. Az egyik a gyermeket körülvevő környezet. Ha itt a hiba, a gyermeket megfelelő környezetbe kell áthelyezni. A másik az, amikor a gyermek már züllöttségénél fogva kerül a törvényekkel összeütközésbe. Az erkölcsi métely első okát a ponyvaregényekben látja, különösen a bárgyú jazz-dalok szövegében. A másik veszélyes mételyhíntó a mozi. A nemi élettel összefüggő erkölcsatlenség is a felnőttektől indul ki. Romlott a családi élet is a multtal szemben, aminek oka a világnézeti zűrzavar, a vallástalanság. Sok bajt hoz a szociális nyomor is. Mindezek a tényezők hozzák létre a gyermekhibákat, melyeket a szerző I. az érzet és érzelem terén, II. a képzetek terén, III. az akarat és cselekvés terén részletesen felsorol, elkülönít és röviden jellemez. A szerző ígéri, hogy majd alkalomadtán ismerteti a nehezen nevelhető gyermekek és fiatalok jogi és társadalmi védelmét, valamint a gyermekbíráóság intézményét.

A Budapesti Tanítótestület pályázatán első díjat nyert *Thuróczy Béla* és *Ormos János* munkája: „*A népiskola felső tagozatának megvalósítása*.“ A kérdés bennünket is érdekel, de csak azért, mert igen gyakran hallhatjuk tanító-kartársainktól, sőt már tanítók által „felvilágosított“ szülőktől is, hogy a népiskola felső négy osztálya teljesen megfelel a polgári iskolának, úgy, hogy ez utóbbira tulajdonképpen nincs is szükség. Lássuk hát, hogyan vélekednek a józanul gondolkodó díjnyertesek!

A székesfővárosban már tíz éve működik a nyolcosztályos népiskola, így kellő tapasztalattal rendelkeznek a tanulmány írói. A problémának két csoportját látják a fővárosban: az V. osztályt és a VII–VIII. osztályokat. Ugy látják, hogy vidéken, faluhelyen az V. osztály természetes folytatása az alsó négy osztálynak (ki fog később derülni, hogy ez is csak ott, ahol közép- vagy középfokú iskola nincsen). Itt folytatják tanulmányaikat a tehetségesebb és kisebb tehetségű, a fegyelmezhető és fegyelmezhetetlen

gyermek (már kiválnak a tehetősebb szülők gyermekei, akik városi iskolába kerülnek, de nem népiskolába; ezt a szerzők ugyan nem mondják, de ez közismert tény). A fővárosban (és bizonyára így van ez minden több iskolával bíró városban) tudatlanság, rossz magaviselet, hanyagság hozza az V. osztályba a tanulókat. Így azután ezek szellemi színvonala nem éri el a III—IV. osztályokét sem. Hozzájuk jön a tanév első fele után a közép-fokú iskolákban bukott gyermekek serege. A szociális bajok is belejátszanak a dologba. Jó szellemi képességű gyermek csak akkor megy az V. osztályba, ha szülei mértéken felül szegények. Másrészt ezek a tanulók teletileg rendkívül gyöngék. Ezekhez a körülményekhez alkalmazkodnia kell a tanítónak is. Pedagógiai kívánalmakról nem lehet szó. Állandó fegyelmi ügyek zavarják a munkát, a számonkérés siralmasan fest. Jó, ha karácsonyig össze tudja hangolni osztályát a tanító. Ilyen helyeken tehát a szépen kikondolt tantervet megvalósítani nem lehet, legfeljebb falusi iskolákban. Ezért szükség volna az V. osztályba kevesebb anyagot venni fel, hogy az előző négy év anyagát lehessen biztos alappá fejleszteni. Ezek a körülmények kétes értékűvé teszik a VII-VIII. osztályok munkáját. Elhibázott gondolatnak ismerték fel azt, hogy *ezeknek az osztályoknak csak az előző anyag ismétlése a feladata.* (Ebből tehát következne, hogy a népiskola V—VI. osztályában már mindazt tanulják, amit a polgári iskola négy osztályában négy éven át, azok szerint, akik a két iskolafajt egyenjogúnak és egyenrangúnak látják.) Az V—VI. osztályok anyagának nagy része átteendő a VII—VIII. osztályokba. Mert így a VIII. osztályt végzett gyermek nem mehet a Budapesten gyakran megkövetelt képességvizsgáral.

A vidéknek készült Tanterv és Utasítás alapján mindenki elkészítette a maga bizonytalan tanmenetét. De ezt is nehézzé teszi egyes tárgyak érthetetlen elhanyagolása, vagy teljes kiejtése. Nagy nehézséget okoz az is, hogy *a VII—VIII. osztályban tankönyv már nincs.* Pedig a kívánalmak gyakran azonosak, vagy legalább is párhuzamosak a közép-fokú iskolák alsó négy osztályáéval. Kíváncsiaknak tartják, hogy a VIII. népiskolai osztályt végzett kivételes tehetségű tanulók esetleg különbözeti vizsga útján megszerezhessek a polgári iskola IV. osztályának bizonyítványát. Közölhetjük a magunk részéről, hogy ennek lehetőségét a közoktatásügyi kormányzat megadta. De ha a szerzők által felhozott nehézségekre gondolunk (eltérő tananyag, könyvtelenség, csökkent mértékű teljesítmény), akkor nemcsak azokból a tárgyakból kell a tanulók megfelelő képzettségéről vizsgálat útján bizonytságot tenni és szerezni, amelyek nem tárgyai a nyolcosztályos népiskolának, hanem a többiből is. Véleményünk szerint a polgári iskola IV. osztályáról szóló bizonyítványt azért igyekszik majd megszerezni néhány tanuló, vagy hogy némely ipari és kereskedelmi foglalkozási ágban megkövetelt kívánalmaknak eleget tegyen, vagy tovább tanuljon kereskedelmi, illetve középiskolában. Hiányos tanulmányok alapján az ipari és kereskedelmi vállalatok csakhamar rábrennek a kisebb-értékűségekre, a közép- és szakiskolákban ugyancsak szomorú bukások fogják arra a késő tudatra ébreszteni a tanítványokat és szüleiket, hogy

fölrevezették őket. Azt elérhetjük ezzel, hogy a polgári iskola nívóját le fogják becsülni azok, akik azt csak ezek révén vélik megismerni, de ugródeszkának a polgári iskola nem fog beválni ebben a formában. A jogos kíváncsisággal szemben, hogy a tehetséges tanuló megszerezhesse a polgári iskola négy (nem *negyedik*) osztályáról szóló bizonyítványt, szembe kell helyeznünk nemcsak a magunk, hanem a nemzet érdekeinek kívánságát: minden tárgyra kiterjeszkedő vizsgálat útján legyen ez elérhető!

Három tanítási tervzet szerepel még a gyakorlati részben.

Rövid kis beszámolót találunk még Pintér Vilmától ezen a címen: „*A testnevelés ügye a székesfőváros polgári leányiskolájában.*“

A folyóirat 3., novemberi számának központi témája az *osztályozás karácsonykor*. Külön tanulmányok foglalkoznak az egyes osztályok (I-től VIII-ig) osztályozási problémáival, melyik tantárgyban milyen kívánalmak felelnek meg a kitűnő, a jeles, stb. osztályzatnak. A sok jóakarat, meleg szív mellett mindenki keresi az osztályozás objektív alapjait. Eredményvizsgáló lapokat csak a VII. osztály osztályozási szempontjait ismertető dolgozat említi.

**Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny.** A 4. számban Bernolák Kálmán búcsúztatja az elhunyt Pintér Jenőt, kiváló irodalomtörténet-írónkat.

Külön ki kell emelnünk és főképen, de nem kizárólag, történelmet tanító kartársainknak figyelmébe ajánlanunk dr. Fenczik Jenő mély gondolatokban gazdag cikkét: „*Nemzeti történetünk tanítása és nemzetiségünk.*“ Trianon után történelemtanár volt az úgynevezett Cseh-Szlovákiában. Tanított ez alatt az idő alatt konglomerátum cseh-szlovák- és négyféle ruszin-nak nevezett nemzetiségű tanulókat, de legtöbbször magyar fiúkat. Persze az utóbbiakat is cseh-szlovák keretek között, de igazi magyar szellemben. Rendkívül tanulságosak az erre az időre vonatkozó megállapításai. Ezek a nemzetiségek megpróbálták a maguk népiségének beiktatását a cseh történelemben. Mivel a cseh történelemmel semmi kapcsolatuk nem volt, ez a mult gyökértelennek bizonyult. Nem lehetett soha mással belső kapcsolatba hozni, mint a magyar nemzet történeti fejlődésével. Pedig bebizonyult, hogy az ifjúság, bármelyik nemzetiséghez tartozott is, a jelent a multból kívánta felépíteni. Ha erre adatokat nem kapott az iskolában, igyekezett azt az iskolán kívül megszerezni. Nem áll meg azonban a cikk írója a mult tényeinek feltárásánál. Azt is keresi, ezeknek a tanulságoknak alapján hogyan kell megváltoztatni történelem-tanításunkat úgy, hogy minden nemzetiségünk ebben a hazában megkapja zárt magyarságunkon kívül az ő népiségét érdeklő és igaz történelmi adatokat is. Hogy félre ne értse valaki szavait, kijelenti, „*hogy Magyarországon a magam részéről nem ismerek más kultúrát, csak a magyar történelemtől formált magyar kultúrát.*“ Meggyőző azonban arról is bennünket, hogy „*a nemzetnevelés és nemzetiségi kérdés szempontjából a közdudatba jobban kell átvinni az együttélés és közös történeti mult, fejlődés és kultúra kérdéseit.*“ Történelmi tankönyveink a nemzetiségekkel alig pár oldalon foglalkoznak. Pedig szerepük a nemzet törté-

netének kialakulásában ennél sokkal jelentősebb volt. Részletesen be kellene mutatni azt a politikai és társadalmi életkört is, amelyben betelepültek és fejlődtek. Ezzel kapcsoljuk be őket természetes történelmi multjukba, hogy jelenük és jövőjük helyes irányát meglássák. Kíváncsiak volna, hogy ezekkel a körülményekkel a fajfenntartó magyarság ifjai is tisztában legyenek. Ez nem gyöngítené a magyarság gondolatát és érzését, hanem megfelelné a szent-istváni gondolatnak. A Szent Istvánkori nemzetiségek egyikének since külön története, csak a magyar nép történetének keretein belül, de ott viszont nekik is helyük van. Eddig történelemkönyveinkben csak ott szerepeltek a nemzetiségek, ahol betelepülésükről, vagy lázadásukról, magyarellenességükről volt szó. Azt is ki kell emelni, hol járultak hozzá és miben ennek a magyar életnek kifejlesztésében. Sok olyan történelmi nagyságunk van, akik a magyarságot összekapcsolják nemzetiségeinkkel. Nemcsak akkor használunk a magyar nemzeti gondolatnak, ha ezeknek nemzetiségi származását kerekén tagadjuk, hanem inkább összekötő kapcsot hoz létre a tények elismerése. A cikk szerzője csak távolról céloz reá, de mi magunk is arra gondolunk, hogy Zrínyi hőstette, ha tiszta magyar származású lett volna, nem volna ma olyan értékes számunkra, mint azzal a tudattal, hogy horvát származású létre meg tudott halni a magyar hazáért, amely neki, a horvát származásának is hazája volt a szent-istváni gondolat erejénél fogva.

Bihari Ferenc a középiskolák 1939/40. iskolai évi értesítő alapján tart szemlét. Néhány mondatot kiragadunk belőle. Egyes intézetekben külön zsidó osztályok vannak. Egyes felekezeti iskolák félnek a közösség gondolatának túlhajtásától, ettől a szélsőségtől. A levanteképzéssel kapcsolatban is több aggodalom kerül napfényre. A levanteelfoglaltság miatt másnap a tanulók készenlétlenül mennek az iskolába; a levanteképzés azt ismétli, amit az iskola úgyis végez (testgyakorlási óra!). De minden iskola elismeri, hogy a fegyelmet növeli. Sok iskola értesítőjében panasz olvasható, hogy ma az iskola fő jelszava nem a komoly munka (valószínűleg a biflázt értik alatta), hanem a módszer. Így nem elég „mély” a munka. A munkáltató tanítás tovább terjedt, de sok iskolában nincs meg a hozzá szükséges hely és felszerelés. A tanulmányi eredmény jó, főleg a szerzetesi iskolákban. A testnevelés jelentősége emelkedett. Az egészségügy javul az iskolai orvosi intézmény segítségével. A diákkaptár szép eredményeket mutat fel. A szerző adatait leginkább a felekezeti iskolák értesítőiből emeli ki.

A Forgácsok kíváncsiak tartja, hogy a kiváló tanárokat ugyanolyan előlépési kedvezményben részesítsék, mint az igazgatókat és gyakorló gimnáziumi tanárokat. Mert kiváló tanár több van, mint igazgató és gyakorló gimnáziumi tanár lehet. Hol vagyunk ettől az óhajtól mi, polgári iskolai tanárok? Ahol nincs külön igazgatói státus és nincs gyakorló iskolai tanári státus?

*Matzkó Gyula*

Lapunk jelen száma 80 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228. számú csekkszámára küldendő be.

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 40-333



50527



# CSELEKVÉS ISKOLÁJ

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

### Tartalom:

**1. Dr. Várkonyi Hildebrand:** Fejezetek a serdülés és ifjúkor lélektanából. (Második közlemény.) Lényegszemlelet.

**2. Dr. Tóth B. Zoltán:** A gyermek és az irodalom.

### GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Szántó Lőrinc:** A következtető mondat. **Jármai Vilmos:**

A szójegyzék vezetése. **Krix Márton:** Az osztás alap-

fogalmai. Osztás írásban egyjegyű osztóval. **Udvarhelyi**

**Károly:** Dél-Európa. (Balkán-félsziget felszíne.) **Jeges**

**Sándor:** A gyémánt. **Matzkó Gyula:** A fényképező

gép és a fényképezés. **Fáber József:** A könyv fűzése és

bekötése (IV).

### IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LÁPSZEMLE — HÍREK

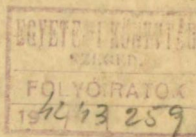
Baróti Dezső dr., Jármái Vimos, Krix Márton, Kratofi Dezső, Matzkó Gyula, Szántó Lőrinc, Szenes Adolf, Visy József dr., Udvarhelyi Károly.

IX.

tanév

1940 — 41. tanév 1-4. sz.

Megjelenik tanévenként 5 kettős szám-  
jelzésű könyvalakú füzetben, 32 ívnyi terjedelemben.  
Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”.  
Igazgató: Kratofil Dezső. Állami Polgári Iskolai  
Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája. Szeged,  
Boldogasszony-sugarút 8. szám.  
Előfizetési ára egy tanévre 12 pengő.





A

# CSELEKVÉS ISKOLÁJA

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

### Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Fejezetek a serdülés és ifjúkor lélektanából: Lelki konfliktus és kibontakozás. (Harmadik közlemény.)
2. **Dr. Visy József:** Tóth Tihamér a diákok apostola.
3. **Dr. Tóth Ervin:** Az új olasz nevelés.

### GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Szántó Lőrinc:** A mondat tárgya. **K. Bedekovich Lajos:** A XVII. század magyar történelmi eseményeinek ismeretése. **Jármai Vilmos:** J. W. Goethe „Mignon“ c. költeményének tárgyalása. **Udvarhelyi Károly:** Svájc. **Krix Márton:** A mértékek összefoglalása. **Jeges Sándor:** A drágakövek. **Matzkó Gyula:** Transzformátorok. **Fáber József:** A könyv bekötése.

### IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HÍREK

Jankovits Miklós dr., Matzkó Gyula, Noszlopi László dr., Szenes Adolf, Várkonyi Hildebrand dr., Visy József dr.

IX.

név

1940 — 41. tanév 5-7. sz.

Megjelenik tanévenként 5 kettős szám-  
jelzésű könyvalakú füzetben, 32 ívnyi terjedelemben.  
Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”.  
Igazgató: Kratochvíl Dézsa. Állami Polgári Iskolai  
Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája. Szeged,  
Boldogasszony-sugárút 8. szám.  
Előfizetési ára egy tanévre 12 pengő.

EGYETEM KÖNYVTÁRA





A

## CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

## Tartalom:

**1. Dr. Várkonyi Hildebrand:** Fejezetek a serdülés és ifjúkor lélektanából: Személyiségalakulás az ifjúkorban. (Negyedik közlemény.)

**2. Dr. Tóth Ervin:** Giuseppe Bottai iskolapolitikája. (Az olasz nemzetnevelés új utjai.)

## GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Szántó Lőrinc:** Petőfi: Kutyakaparó. **Jármai Vilmos:** A szemléltetés a polgári iskolai német nyelvtanításban.

**Dr. Udvarhelyi Károly:** Ausztrália gazdasági élete, társadalmi és politikai viszonyai. **Krix Márton:** Az aránypár.

**Jeges Sándor:** Az arany. **Megyeri János:** A szeszgyártás. **Matzkó Gyula:** Osztályozási próba a természettanban. **Fáber József:** A könyv bekötése. (IV. közlemény.)

## IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HÍREK

Matzkó Gyula, Szenes Adolf, Udvarhelyi Károly dr., Visy József dr.

IX.

tanév

1940 — 41. tanév 8-10. sz.

Megjelenik tanévenként 5 kettős szám-  
jelzésű könyvalakú füzetben, 32 ívnyi terjedelemben.  
Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”.  
Igazgató: Kratochvil Dezső. Állami Polgári Iskolai  
Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája. Szeged,  
Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Előfizetési ára egy tanévre 12 pengő.

